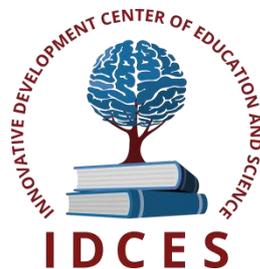


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Педагогика, психология и образование:
от теории к практике**

Выпуск IV

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 августа 2017 г.)**

г. Ростов-на-Дону

2017 г.

УДК 37(06)
ББК 74я43

Педагогика, психология и образование: от теории к практике. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4. г. Ростов-на-Дону, 2017. 106 с.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винева А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пастюк О.В. (г.Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Семёнова В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам IV Международной научно-практической конференции **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. **Ростов-на-Дону** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

© ИЦРОН, 2017 г.
© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Гибадуллина Ю.М., Ниязова А.А., Пачковская Т.В.	7
СОВРЕМЕННОЕ ЗВУЧАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ДМИТРИЯ ИВАНОВИЧА МЕНДЕЛЕЕВА Иванова Н.Ю., Заболотный Д.К.	9
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Клокова А.Н.	12
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО И ИХ АКТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ Курпяков Н.В.	14
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКА Малиновская Ю.Н.	16
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ» Митина Г.В.	18
ОСОБЕННОСТИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ЗАКРЫТОГО ТИПА (НА ПРИМЕРЕ МАТЕРИАЛОВ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ) Пальмова Е.А.	20
ВИДЕОФИЛЬМ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Репина Л.В., Реутова Е. Г.	23
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	25
КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ: КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ Батуева А.А.	25
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ Евтыхова Н.М.	29
ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЕМЫХ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРАХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ Иеродьякон Моисей (Семяников), Курсаков А.В.	33

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Климченко И. В.	38
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03).....	
ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Космачева И. В.	41
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Космачева Т. В.	45
ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 1 Нестеренко Л.Г., 2 Крепс Т.В.	49
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	
51	
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....	
51	
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАХ Резонова В. М.....	51
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....	
53	
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КАРТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНО- ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ГЕОГРАФИИ Минасян А.А.	53
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ДМШ Николаева Е.В.	56
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЛАВАТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Богданова Н. А., Слипчук В. В., Емельяненко В. М.	59
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ Бурцева Л.П.	61
РОЛЬ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ Иванов Г.Н., Кривенко И.В., Испирян С.Р.....	63

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЕВОГО ПОЛЯ В ОБЛАСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО И ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ Кривенко И.В., Иванов Г.Н., Испирян С.Р., Смирнова М.А.	65
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РАДИОТЕХНИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Рыжов В.П., Рыжов Ю.В.	67
ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТЕЙ К ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ВОДОСНАБЖЕНИЯ И ВОДООТВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Хисамеева Л.Р.	69
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	71
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Дроздова Н. В.	71
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	73
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ Тарасова Т.В.	74
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	75
ВЗАИМОСОТРУДНИЧЕСТВО: СЕМЬЯ – РОДИТЕЛИ – ШКОЛА Бегоулева Е.А.	76
МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОВЫМИ ИСТОЧНИКАМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО ИСТОРИИ Стафеева Е.С.	78
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	81
БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ Резонова В. М.	81
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	83
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	83
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	83
СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	83
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	83

СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	83
РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
Ильина В.В.	83
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	85
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	85
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	85
ЧТЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	
Мирошникова И.И., Клепач Ю.В.	85
ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Новожилова Л.В.	88
ОСОБЕННОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	
Разуваева О.О., Клепач Ю.В.	91
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	
Фетисова Т.А., Клепач Ю.В.	93
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	95
ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	
Плотникова А. Л.	95
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ, ПРОХОДЯЩИХ КУРС РЕАБИЛИТАЦИИ В КОМПЛЕКСНОМ ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ	
Ушачева Ю.В., Ананьева М. В.	98
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	100
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	100
ИССЛЕДОВАНИЕ КИНОПРЕДПОЧТЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	
Ковалева Т.А.	100
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД	104

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гибадуллина Ю.М., Ниязова А.А., Пачковская Т.В.

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ, г. Тобольск
МАОУ СОШ №2, г. Тобольск

Современные тенденции развития образования, связанные с внедрением интеграционных процессов требуют реструктуризации культурно-образовательного пространства школы, обеспечивающего полноценное образование обучающегося, независимо от их адаптационных возможностей, личностного развития и национальности. Одним из приоритетных направлений в развитии социальной и образовательной политики в развитых странах, включая Российскую Федерацию, является инклюзивное образование.

Основной целью инклюзивного образования является избегание социальной сегрегации детей с ограниченными возможностями здоровья и возможности их участия в жизни образовательного учреждения, а также общества. Более конкретно данная цель может прозвучать следующим образом: обеспечение равного доступа к образованию для всех детей с учетом разнообразия специальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [5, с. 689].

Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным общеобразовательным программам, где создаются специальные условия [3, с. 90].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» в специальные условия обучения, воспитания и развития обучающихся, определены:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального использования;
- предоставление услуг помощника (тьютора), необходимой технической помощи;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- обеспечение доступа в организации, осуществляющие образовательную деятельность;
- другие требования, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [7].

Выше перечисленные условия актуализируют инклюзивное образование, которое:

– во-первых, подходит для детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми коррекционно-педагогическая работа была начата на ранней стадии (с момента выявления нарушения в развитии);

– во-вторых, ребенок с нарушениями развития, обучающийся вместе с развивающимися сверстниками, не перестает нуждаться в удовлетворении его особых образовательных потребностей со стороны специалистов и должен оставаться под покровительством системы специального образования;

– в-третьих, инклюзия не может носить массовый характер, поскольку в контексте «включенного образования» ребенок с ограниченными возможностями здоровья сталкивается с необходимостью овладеть государственным образовательным стандартом наравне с нормотипичными сверстниками. Как правило, это возможно для детей с высоким уровнем психофизического развития, близким к норме [2, с. 54].

Прогрессивное движение за качественное обновление школы требует создания оптимальных условий в инклюзивной образовательной среде, где акцент делается не только на образовательный процесс, но и организацию воспитательной деятельности, результатом которой является эффективная адаптация, в динамично меняющейся жизни детей с особыми образовательными потребностями.

Воспитательная деятельность – система действий педагога, направленная на создание оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного творческого самовыражения.

Из обозначенного определения следует необходимость создания воспитательной среды способной объединить имеющиеся интеллектуальные, материальные и технологические ресурсы образовательного учреждения.

Основной целью воспитательной деятельности в образовательном учреждении является развитие общечеловеческих ценностей, на основе гуманизации и гуманитаризации образования, воспитания культурного и нравственного гражданина, уважающего свою семью, Родину, умение жить достойно в существующем обществе [1, с. 33].

Воспитательная деятельность включает в себя реализацию комплекса организационно-педагогических задач, решаемых педагогом, для обеспечения оптимального развития личности обучающегося, выбора форм и методов его обучения в соответствии с задачами и процессом их реализации. Эта работа включает организацию совместных мероприятий педагогов и обучающихся, а также предусматривает регулирование отношений социальных институтов, оказывающих значительное влияние на развитие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 77].

В рамках данного исследования, рассмотрена воспитательная работа в образовательной школе, где основным направлением в инклюзивном образовании является взаимодействие и сотрудничество всех без исключения субъектов образовательного процесса. Значимой средой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является социокультурная среда, где: происходит саморазвитие и самоопределение, накопление личного опыта; создается специально реабилитационное пространство для оптимального развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, его адаптации в обществе и социализации [6, с. 22].

Экспериментальное исследование воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования было организовано на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Тобольска. Отметим, что школа имеет достаточно значимый педагогический опыт по воспитательной деятельности с обучающимися, в том числе с ОВЗ.

В рамках данной школы была реализована программа воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования, направленная на:

- организацию целостного воспитательного пространства, сочетающего внутренние и внешние требования воспитания обучающихся, атмосферу школьной жизни, взаимоотношения между членами микрогрупп;
- формирование самоуправления учащихся, предоставление им возможности участия в организационно-управленческих, культурно-досуговых и творческих мероприятиях;
- содействие развитию сознательного отношения обучающихся к своей жизни, здоровью, а также к жизни и здоровью окружающих людей;
- привлечение обучающихся в систему дополнительного образования с целью обеспечения их самореализации;
- формирование условий для участия семей в воспитательном процессе, развития родительских объединений, повышения активности родительского сообщества; вовлечение родительской общественности к участию в соуправлении школой и т.д.

Важнейшей особенностью в процессе реализации программы стала интеграция обучающихся с ОВЗ в образовательную среду школы. Среди мероприятий, которые способствовали интеграции обучающихся с ОВЗ стали: «Неразлучные друзья – взрослые и дети», «Я – житель планеты земля», «Здоровье человека», «Когда труд в радость», «Правила и обязанности школьника». Традиционными мероприятиями стали акции: «Здоровые родители – здоровые дети», «Я, ты, он, она – вместе целая страна», «Помоги ближнему», «Моя семья – моя крепость».

Эффективность реализованной программы определяет положительная динамика диагностируемых параметров, а именно: воспитанности, школьной мотивации и удовлетворенности школьной жизнью обучающихся с ОВЗ.

По методике «Диагностика уровня воспитанности» (автор: М.И. Шилова) наблюдается прирост респондентов с высоким уровнем на 8% (с 11% до 19%) со средним уровнем – на 9% (с 52% до 61%); и уменьшение показателя респондентов с низким уровнем воспитанности на 17% (с 37% до 20%).

По методике «Анкета оценки уровня школьной мотивации» (автор: Н.Г. Лусканова), мы отмечаем прирост респондентов: с высоким уровнем школьной мотивации на 5% (с 7% до 12%) и со средним уровнем – на 38% (с 29% до 67%), а также уменьшение респондентов с низким уровнем – на 43% (с 64% до 21%) .

По методике «Изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью» (А.А. Андреева) отмечается прирост респондентов с высоким уровнем удовлетворенностью школьной жизнью на 10% (с 18% до 28%), со средним уровнем – на 12% (с 48% до 60%) и уменьшение показателя респондентов с низким уровнем – на 22% (с 34% до 12%).

На основе теоретического анализа литературы и полученных результатов экспериментального исследования нами разработаны и предложены психолого-педагогические рекомендации по организации воспитательной работы в условиях инклюзивного образования. Назовем некоторые из них:

- повышение качества воспитательного процесса и профессионального мастерства педагогов посредством совместной деятельности взрослых и детей;
- создание в классе доброжелательной атмосферы для свободного выражения своих мыслей и чувств;
- расширение ролевого репертуара педагога – учителя, тьютора, фасилитатора, модератора, направленного на обеспечение полноценного развития и оказания поддержки обучающимся с ОВЗ;
- использование личностно-ориентированного, антропологического, экологического и гуманистического подходов в процессе воспитания обучающихся, в частности с ОВЗ.

Список литературы

1. Карпюк, И.А.. Воспитательная система школы [Текст]: пособие для руководителей и педагогов общеобразоват. школ / И.А. Карпюк, М.Б. Чернова. – Минск: Университетское, 2002. – 167 с.
2. Концепция ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 2014. – 97 с.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. [Текст] / Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2013. – 320 с.
4. Сеницына, Г.П.. Воспитание современного школьника [Текст]: учеб. пособие / Г.П. Сеницына; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 166 с.
5. Сунцова, А.С. Адаптивные технологии в инклюзивной школе [Текст] // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево: Редакционно- издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 686-693.
6. Технологии организации инклюзивного образования в условиях введения федеральных образовательных стандартов начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения [Текст] / сост. Л. М. Беткер, Л.А. Белова, К.Г. Федорова – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2015.– 88 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

СОВРЕМЕННОЕ ЗВУЧАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ДМИТРИЯ ИВАНОВИЧА МЕНДЕЛЕЕВА

Иванова Н.Ю., Заболотный Д.К.

ГБОУ СОШ № 86 Петроградского района, г. Санкт-Петербург

В первую очередь Дмитрий Иванович Менделеев для большинства - это открыватель периодического закона и создатель периодической системы химических элементов. Мы знаем его, как выдающегося химика, однако его интересы выходили далеко за рамки химии. Они поражают своим разнообразием: физика, метрология, геология, промышленность, образование и многое другое.

На склоне лет, анализируя сделанное, Д.И. Менделеев писал о «трех своих службах Родине»: работе в науке, педагогической деятельности и служении «на пользу роста русской промышленности». И его мечты – наука и промышленность – по его же утверждению были в детях [4, с. 188], то есть первично – образование. От образования зависит вся практическая деятельность, будь то промышленность или сельское хозяйство, потребности людей, увлечение которых ведет к расширению этой деятельности, а значит от образованности, в конечном счете, зависит общее благосостояние.

Без образования, по мнению Д.И. Менделеева немыслимо было благополучие русского народа и будущее России. В наше время мы можем с уверенностью и жаром повторить его слова: «Теперь силу самостоятельности государств надо определять их образованностью, производительностью, численностью народа и надобностью всего этого для остальных народов, за будущее ручаться нельзя, даже с миллионами солдат...» [5, с. 433].

Д.И. Менделеев начал свою педагогическую деятельность, окончив Главный педагогический институт в Петербурге. Более 30 лет он посвятил педагогической деятельности – в Петербургском университете, Военно-инженерной академии, Институте корпуса инженеров путей сообщения, Технологическом институте. Среди богатейшего научного наследия около 40 работ его посвящено проблемам начального, среднего и высшего образования. Эти труды по праву ставят его в ряды прогрессивных представителей русской педагогической мысли [7, с. 135].

Учитывая большой объем трудов ученого по проблемам педагогики и образования можно говорить о системе его взглядов. Во-первых, он говорил о необходимости структурированности образовательного процесса: должны существовать три ступени: начальное, среднее и высшее образование. Это почти полностью соответствует существующей системе. Однако, есть и некоторые различия. На наш взгляд, следовало бы учесть мнение ученого для улучшения современной системы: содержание начального обучения должно носить общеобразовательный характер, необходима связь школы с жизнью, с ее потребностями; не только обучение грамоте, счету, но и приучение к труду, к умению жить в обществе. Д.И. Менделеев полагал, что главная задача среднего образования – это развитие личности учеников, сознательного отношения к окружающему, трудолюбия, наблюдательности, способности к обсуждению важных вопросов [2, с. 96]. И четко обозначено предназначение высшего образования – служить общественному прогрессу, общему народному благу.

Во-вторых, следует выделить основные требования, которые предъявлялись Дмитрием Ивановичем к образованию, к результатам образовательного процесса.

Непрерывность. Несмотря на то, что идея непрерывного образования возникла в далеком прошлом, острую необходимость в ее реализации человечество стало испытывать в конце XX – начале XXI века. Первые мысли о необходимости учиться всю жизнь содержатся в древних писаниях, в высказываниях философов, народных изречениях (Век живи – век учись). Идея непрерывности образования проходит через все труды Д.И. Менделеева в области педагогики, этот тезис был выдвинут ученым очень своевременно, он составлял корень педагогической концепции, предусматривающей организацию народного образования, которая бы стимулировала развитие общества и государства в целом по пути прогресса [1, с. 106-107]. Дмитрий Иванович указывал, что образование не заканчивается в средней или высшей школе, оно продолжается в процессе жизнедеятельности каждого. Сейчас каждый своим примером может подтвердить это: если мы не учимся, не расширяем, не углубляем свои знания, мы значительно отстаем от современной жизни: чтобы быть хорошим специалистом, нужно постоянно подкреплять свои профессиональные знания.

Практическая применимость. По мнению ученого, все изучаемые дисциплины должны способствовать выработке правильного материалистического мировоззрения, открывая научную картину мира, формировать у учащихся ту необходимую базу, которая способствовала бы становлению профессиональных знаний. Свою мировоззренческую позицию Дмитрий Иванович называл реализмом, противопоставлял ее материализму и идеализму, считая их предвзятыми, односторонними [3, с. 42]. «Человек тем более совершенен, чем более он полезен для широкого круга интересов общественных, государственных и всего человечества» [5, с. 304]. Помимо этого, ученый подчеркивал возможность полной остановки развития образованности в России, если и далее в школах будет преобладать изучение, например, мертвых языков: часть выпускников увлечется политическими и эротическими бреднями классиков, другая часть будет писать и говорить по-русски хуже, чем по-гречески, а третья, одна из лучших, будет в состоянии узнать и действительно узнает, что писал Аристотель, но не поймет того, что пишут ныне европейцы [6, с. 56]. На наш взгляд, прослеживается очевидная параллель с современностью: в некоторых случаях мы гордимся нашим «советским» образованием, совершенно не обращая внимания на то, что оно является

«мертвым». Мы согласны с тем, что обучение в школе должно быть взаимосвязано: человек, окружающий мир и практическое отношение к природе.

Умение мыслить. Основное, чему нужно научить, это не сумма знаний, а умение добыть знания, умение поставить перед собой еще не решенные вопросы, найти их решения. В первую очередь это относится к высшему образованию. Дмитрий Иванович считал, что знание уже известного не удовлетворяет прямому назначению высших учебных заведений – они должны воспитывать лиц, способных впоследствии идти в область неизвестного, пытливых, обладающих возможностями, необходимыми для достижения еще не известных областей знания. И это – главное отличие высшей школы: подлинно научный уровень преподавания, постоянное стремление двигать науку вперед.

В-третьих, следует отметить отношение Д.И. Менделеева к учителям. Каким, по его мнению, должен быть учитель? Очевидный ответ: идеалом, образцом. Он считал, что от подготовки учителей и профессоров зависят судьбы просвещения в стране, а, следовательно, и будущее государства. К сожалению, в наше время престиж данной профессии не велик. Несмотря на это, и сейчас многие учителя полностью соответствуют требованиям, которые предъявлял к настоящим педагогам Дмитрий Иванович, и которые по-прежнему актуальны.

Педагогическая деятельность не состоит только в обучении тому, что распространилось уже в жизни; педагоги должны содействовать перестройке жизни на улучшенный, сообразно времени, лад. Учитель должен быть для учеников учителем жизни, служить образцом нравственной чистоты и благородства. Подлинный педагог должен быть не только специалистом в той или иной области знаний и творческим человеком, но и воспитателем. Д.И. Менделеев особенно подчеркивал воспитательную роль учителя: он должен знать каждого ученика, его способности, наклонности и характер, чтобы всесторонне развить имеющиеся задатки. И, конечно, учитель – «местный светоч науки» [6, с. 84]. Обязательное требование к ним – вести научную работу. В первую очередь это касается высшей школы: профессор должен, прежде всего, продвигать науку вперед, служить профессиональным и нравственным примером, заражать своим стремлением. Итак, учитель должен быть образцом, примером, воспитателем, научным работником, действующим по четкому плану, открытым всему новому, ведь, уость учителя – высшее зло.

Написанное Д.И. Менделеевым в конце XIX века, в 1895 году вновь приобрело актуальность в наше время, в начале XXI века: необходимо, чтобы вновь просвещение России пошло правильно и в должную желаемую сторону, чтобы вновь народились образцовые учителя, проникнувшиеся с юношества мыслью служить народу в качестве просветителей новых поколений [6, с. 133].

Итак, мы видим, что педагогические взгляды великого ученого современны и своевременны. Возможно, сто лет спустя, двигаясь по исторической спирали, мы вновь подошли к тому моменту, когда необходимо особое внимание уделить образованию, в частности, учителям. Необходимо реформирование образование в соответствии с требованиями времени. Образование – это базис, на котором строится вся наша жизнь. Очевидно, что в деле образования невозможно добиться быстрых перемен, оно требует больших материальных вложений, но, сообщив образованию правильное направление, можно будет ожидать осознанных перемен и в других областях.

Список литературы

1. Бондаревская И.Н. Вклад Д.И. Менделеева в формирование концепции непрерывного образования // Современные научные исследования: теория, методология, практика. Выпуск 5. Омск, 2010. С. 106-111.
2. Бороздина Н.В. Изучение педагогического наследия Д.И. Менделеева в подготовке будущих учителей // Вестник ТГСПА. 2011. Выпуск 3. С. 95-97.
3. Криволапова Ю.К. «Заветные мысли» Д.И.Менделеева о высшем образовании // Вестник МИТХТ. Серия: социально-гуманитарные науки и экология. 2014. № 3. С. 41-46.
4. Мейдер В.А. «Три службы Родине» (научно-педагогические идеи Д.И.Менделеева и современность) // Вековой поиск модели хозяйственного развития России. Волгоград, 2003. С. 187-191.
5. Менделеев Д.И. Познание России. Заветные мысли. М., 2008. 688 с.
6. Менделеев Д.И. Собрание сочинений. Том 23. Л.-М., 1952. 386 с.
7. Рублёва Т.В., Янсуфина З.И. Д.И.Менделеев о проблемах педагогического образования в России // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 12 (90). С. 135-138.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Клокова А.Н.

ФГБОУ ВПО «МГПИ имени М. Е. Евсевьева»

Процесс глобализации охватил огромную территорию и сферы человеческой жизни, расширил и усилил все формы общения и взаимодействия стран, народов и их культур. Как утверждает А. П. Садохин, до недавнего времени история человечества была лишь суммой историй отдельных стран, этносов и культур, то сегодня она зримо превращается в единую глобальную историю человечества, в которой все, что происходит в жизни отдельных стран, так или иначе отражается на жизнедеятельности людей в других точках земного шара. В этих условиях каждый народ осознает себя неотъемлемой частью общекультурного мира.

Следует отметить, что формирование культурной ценности мира сопровождается возникновением новых, ранее неизвестных проблем. Расширение межкультурных контактов сталкивается с различного рода сложностями, напряженностью, конфликтными ситуациями, которые связаны с очевидными и скрытыми особенностями культур, различиями между ними. Взаимодействие культур затрагивает каждого человека, ведёт к переоценке характера межкультурных контактов и собственной культурной идентичности. Следовательно, на первый план процесса взаимодействия культур сегодня вышли проблемы компетентности, компетентностного подхода и адекватного восприятия культурных различий в межкультурной коммуникации.

Объективные процессы глобализации, происходящие в современном обществе, программируют повышение требования к уровню готовности человека к межкультурному взаимодействию как в профессиональном, так и в социальном аспекте. Не случайно, важность этой проблемы подчеркнута в законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования до 2025 года», Федеральных государственных образовательных стандартах по различным направлениям, которые указывают, что содержание образования должно быть направлено « На интеграцию личности в национальную и мировую культуру». Необходима целенаправленная работа в этом направлении в рамках любых образовательных учреждений, но тем не менее основная работа в этом направлении должна проводиться в школе, так как именно в школьные годы закладываются стереотипы отношения и поведения людей.

На сегодняшний день отечественными исследователями раскрыты некоторые особенности организации процесса обучения с учетом принципа поликультуризма в начальной (Ф. Н. Зиятдинова), средней (Ю. А. Карягина, Р. Х. Кузнецова) и высшей школе (Г. В. Миронова, Л. Т. Ткач, Н. П. Цыбанев). Впрочем, несмотря на разработанность отдельных аспектов поликультурного образования, пока не существует целостной концепции формирования и развития межкультурного взаимодействия в рамках образовательных учреждений, охватывающего все ступени школьного образования. Как следствие этого, на сегодняшний день отмечаются следующие противоречия:

- между выдвинутыми государством широкомасштабными задачами патриотического, этнокультурного воспитания и образования России, формирования и развития межкультурного взаимодействия как фактора духовно-нравственного обновления современного российского общества и слабой интеграцией деятельности специалистов образовательных учреждений по решению этих актуальных задач;

- между этнокультурным разнообразием России и узорностью традиционных подходов к содержанию региональных проектов и программ, направленных на формирование и развитие межкультурного взаимодействия учащихся;

- между современными потребностями российского общества в воспитании социально-активной, мобильной личности, способной к межкультурному диалогу и недостаточным уровнем разработки педагогических концепций и технологий формирования и развития межкультурного взаимодействия в общеобразовательных учреждениях.

Данные противоречия выражаются в ограничении задач формирования и развития межкультурной компетентности в основном задачами формирования и развития терпимости личности к представителям

других культур без должного внимания к возможностям той или иной культуры как средства формирования целостной, творческой, гармонично развитой личности с высоким уровнем духовно-нравственной культуры. Одним из наиболее острых вопросов является недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогов в области межкультурного взаимодействия. Недостаточное владение педагогами методами и приемами развития культуротворческой активности учащихся, их творческой самореализации приводит к чрезмерному увлечению педагогами вербальными средствами обучения. В рамках образовательного учреждения, как правило, отсутствует системный мониторинг эффективности работы в области формирования и развития общей гражданской идентичности и межкультурной компетентности учащихся, что существенно ограничивает возможности применения своевременных правящих действий. Неоднозначным является и вопрос о содержании понятия «межкультурное взаимодействие».

Исходя из вышесказанного, педагогическое проектирование деятельности общеобразовательных учреждений по формированию и развитию межкультурного взаимодействия обеспечит эффективную реализацию такой деятельности, если будет:

- опираться на социокультурный трансформационный подход и подход «социальных действий», а также концепцию «диалога культур»;

- учитывать самобытные традиции коренного этноса региона, современное этническое разнообразие населения региона, культурное разнообразие России, общероссийские национально-культурные и культурно-исторические традиции;

- направлено на выявление, поддержку и развитие социально-ориентированных инициатив учащихся на основе повышения их межкультурного взаимодействия;

- осуществляться на основе взаимодействия основных участников образовательного процесса школы, специалистов социально-психологической службы, государственных и негосударственных социально-культурных организаций по проблеме формирования и развития межкультурной компетентности учащихся.

В качестве основных форм работы могут выступать экскурсии, встречи с выдающимися людьми, Дни памяти, факультативные занятия, социальные школы, межрегиональные и международные творческие проекты, лекции, спецкурсы по выбору, фестивали, конкурсы, викторины, олимпиады, деловые игры, художественные события, концерты, спортивные представления и др.

Среди методов работы следует выделить, такие общепедагогические методы, как дискуссионные, исследовательские, игровые, методы социокультурного творчества, и культурологические методы, например, воспитание словом (совет, намек, внушение, увещание и т.д.), воспитание делом (приучение, упражнение, испытание, требование и т.д.), воспитание искусством (наблюдение, любование, перенимание и т.д.), воспитание игрой (соревнование, ролевая имитация и т.д.), воспитание общественным мнением (признание, одобрение, похвала, осуждение, запрет, укор и т.д.). При этом преобладающими должны быть методы, направленные на организацию «поля опыта» учащихся по самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию себя как личности в социально-значимых проектах и мероприятиях.

Организация системной, комплексной, практико-ориентированной работы по проблеме формирования и развития межкультурной компетентности учащихся в рамках образовательного процесса способствует не только положительной динамике развития межкультурной компетентности основных субъектов образовательного процесса, но и создает условия для повышения общего уровня воспитанности учащихся, их социальной активности, обеспечения единства всех участников образовательного процесса, создания атмосферы сотрудничества, взаимоуважения, взаимоподдержки, установления активных партнерских отношений с учреждениями образования, науки, культуры, общественными организациями по проблеме межкультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Бессарабова, И.С. К проблеме поликультурного образования в современном обществе [Текст] / Н.Е. Воробьев, И.С. Бессарабова // *Alma mater*. - 2008. – №6. – С.38 – 43.
2. Васильева, Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники ее достижения [Текст] / Н.Н. Васильева. – М.: Дрофа, 1996. – 435 с.
3. Королева, Г.М. Основы народной культуры в патриотическом воспитании молодежи. Монография. [Текст] / Г.М. Королева. – М.: МГГУ им М.А. Шолохова, 2009, – 217с.
4. Наролина, В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная

способность межкультурного общения специалиста [Текст]/ В.И.Наролина // Психологическая наука и образование. – 2010. – №2. – С.1 – 13.

5. Сабаненко, Е. И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция [Текст] / Е. И. Сабаненко // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 816-819.

6. Садохин, А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. [Текст] / А.П.Садохин. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 271 с.

7. Сафонова, В.В. Изучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В.Сафонова – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

8. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология [Текст] / Т.Г.Стефаненко. – М.: Аспект-пресс, 2004. – 368 с.

9. Хухлаева О.В. Этнопедагогика: Социализация детей и подростков в традиционной культуре: Учебное пособие. – МПСИ, 2008. – 248 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И ИДЕИ А.С. МАКАРЕНКО И ИХ АКТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Курпьяков Н.В.

г. Москва

Аннотация к статье: в статье рассматриваются педагогические взгляды и идеи А.С. Макаренко и их актуальность в современной образовательной системе. Соотносятся положения дидактики Макаренко с требованиями, предъявляемыми к воспитательно-образовательному процессу сегодня.

Annotation to the article: the article considers the pedagogical views and ideas of A.S. Makarenko and their relevance in the modern educational system. The provisions of didactics Makarenko are correlated with the requirements for the educational and educational process today.

Ключевые слова: дидактика, система Макаренко, воспитание, образование.

Key words: didactics, the Makarenko system, upbringing, education.

На современном этапе развития педагогической науки остро стоит проблема демократизации образовательного процесса и его гуманистической направленности. Ведущей идеей А.С. Макаренко, пронизывающей его педагогические взгляды и деятельность, является теория воспитательного коллектива. Эта система была направлена на интеграцию воспитания и образования с трудовой деятельностью. Согласно концепции Макаренко, рассматриваемая форма педагогического процесса предполагает формирование у обучающихся определенных норм и взаимоотношений, присущих человеческому коллективу.

Педагогическая система А.С. Макаренко в своей основе имеет гуманный подход к обучающимся. Идеи А.С. Макаренко заключаются в том, что каждый человек носит в себе огромный потенциал для развития и воспитания личности, которая является носителем прогресса в любом обществе. Важным условием для развития такой личности являются специально организованные социальные условия и педагогическое воздействие.

В настоящее время, организуя воспитательно-образовательный процесс, важно полагаться на основной принцип деятельности А.С. Макаренко - предъявление требований к человеку в сочетании с уважением к его личности. В современных системах воспитания существует та же проблема, на решение которой направил свои силы А.С. Макаренко. Стоит серьезный выбор: либо авторитарность и, как следствие, подавление личности, либо чрезмерное ее уважение и излишняя индивидуализация, ведущие к отсутствию контроля в воспитательном процессе и нивелируемой проблеме общественного и социального развития.

Идея А.С. Макаренко о «социально зрелой личности» основана на том, что человек получает воспитание, развивается только в обществе. И именно общество ставить цели и задачи для воспитания личности, обладающей определенным набором качеств и характеристик, соответствующих общественному заказу, который интегрирует потребности личности в потребности самого социума. А.С. Макаренко справедливо утверждал, что процесс воспитания и образования должен проходить под контролем того общества, которое существует в определенную эпоху. Он говорил о том, что «требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть

совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования». И это утверждение справедливо. А.С. Макаренко видел, что общество не стоит на месте, что происходит постоянный процесс его развития, что наступит время, когда знания, присущие его эпохе, потеряют свою актуальность. Важно отметить, что сегодняшние требования к образовательному процессу и его оценки, сообразны системе, разработанной А.С. Макаренко. Эта система целиком направлена на повышение качества образования и механизма его оценивания.

Подчеркивая значимость контроля результатов в педагогической деятельности, Макаренко говорил, что «опыт воспитания должен проверяться в самом его протекании и в результатах, и должен в себе заключать постоянный анализ».

Важным моментом в системе А.С. Макаренко является концентрация педагога на личности обучающихся. Именно на это ориентируются и современные дидакты и теоретики педагогики. Фиксированное наблюдение за воспитанниками заключалось в составлении их индивидуальных характеристик, на основе наблюдений во время различных видов деятельности. Макаренко создал в колонии имени М. Горького кабинет психологического наблюдения. Образовательно- воспитательный процесс строился им, на основе полученных данных. Вся система А. С. Макаренко базировалась на определении педагогики, как «практически целесообразной науки»: соответствие друг другу целей, задач, форм, методов и результатов образовательного процесса. Не на этом ли строится вся современная педагогическая методология?

Сегодня организация воспитательного процесса по-прежнему в своей основе имеет необходимость формирования коллектива, считая важным моментом трудовое воспитание, принцип гуманизма и формирование социально-значимых ценностей - культурных и нравственных.

Важнейшим компонентом образования является процесс воспитания, которому А.С. Макаренко уделял огромное внимание. Воспитание является важнейшей целью современного образования, которое основано на интересах общества и государства.

В идеях А.С. Макаренко образовательный процесс в 20 – е годы связан с идеями советского социального воспитания, но он неумолимо был убежден, что этот процесс связан непосредственно с духом эпохи.

В его творчестве получили закономерное воплощение и развитие новые педагогические идеи: единая трудовая политехническая школа, соединение общего образования с производительным трудом, воспитание в труде и коллективе, формирование личности рачительного хозяина-труженика, общественное мнение и самоуправление в коллективе, гуманное отношение между педагогами и воспитанниками, реализация новой экономической политики в хозяйстве колонистов, связь с жизнью трудового народа и окружающей средой, организация жизнедеятельности воспитанников в атмосфере удовлетворения как общественных, так и личных интересов.

В своих трудах А.С. Макаренко показывает то, как формировалось экономическое сознание его воспитанников. Этот процесс напрямую связан с психологическим вызреванием, проходящим в процессе хозяйственной и трудовой деятельности. Этот сложный и длительный процесс развития личности, перевоплощения её в новом качестве является результатом целенаправленной системы трудового воспитания А.С. Макаренко. Главенствующей его задачей было хозяйственное воспитание, в процессе которого проходило производственное, экономическое воспитание.

Организация современного образовательного процесса тесно связывается с грамотной трудовой подготовкой учащихся во всех сферах. Образование строится на практической реализации трудового воспитания, организованного на всех этапах и направлениях. При школах создаются учебные мастерские, химические, физические кабинеты и лаборатории, пришкольные сельскохозяйственные участки и теплицы, где школьники могут набираться опыта хозяйственной деятельности. Это раскрывает перед школой, учащимися огромное поле творческой деятельности, смелых поисков. Важный вывод, к которому пришел А.С. Макаренко связан с тем, что труд в применении к воспитанию может быть организован разнообразно и в каждом отдельном случае может дать различный результат.

Таким образом, идеи А.С. Макаренко, их реализация в практическую образовательно – воспитательную деятельность в современный период, говорит нам о развитии педагогической теории и практики, о внедрении законов педагогики в общественную жизнь и социум. Педагогическая система А. С. Макаренко концентрирует свою деятельность в ближайшей перспективе по разработке методики прогнозирования воспитательной работы на основе мониторинга функционирования воспитательного комплекса и информационно аналитической системы «Воспитание и развитие детей в России»,

законодательного обеспечения благополучия учащихся, в соответствии с Конвенцией ООН. Внедрение идей А.С. Макаренко несомненно необходимо и актуально. Важно иметь в виду, что при реализации идей и опыта А.С. Макаренко необходимо учитывать современные общественные тенденции и реализовывать не сам педагогический опыт, а его корневую идею. Также, в современном освоении и разработке макаренковских трудов и опыта необходимо избавиться от догматических подходов, сформировавшихся в советской педагогике по отношению к наследию в целом к проблеме производительного труда как материальной основы воспитания в частности.

Список литературы

1. Кузнецова А.Я. Диалектика культурной традиции и инновации в развитии детской одаренности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 188-191.
2. Кузнецова А.Я. Инновационный потенциал когнитивной теории личности в философии образования // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 2. – С. 77-78.
3. Кузнецова А.Я. Роль естественнонаучного образования в духовном становлении современного человека // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 10. – С. 65-66.
4. Макаренко А. С. О воспитании – М.: Издательство политической литературы, 1990. – 415 с.
5. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса [Электронный ресурс]: монография. - Электрон. дан. - СПб. : Лань, 2013. - 24 с. - Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=30557 - Загл. с экрана.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКА

Малиновская Ю.Н.

Вологодский государственный университет, г. Вологда

Наиболее активная профориентационная работа в школах России, как правило, проводится в выпускных классах. Нередко выбор профессии откладывается на последний момент и происходит необдуманно, спонтанно. В этой связи работу по формированию профессиональной направленности школьников целесообразно проводить гораздо раньше. Проанализировав научную литературу по этому вопросу, мы установили, что за рубежом имеется опыт более ранней профориентационной работы. Так, в Соединенных Штатах, например, к шестиклассникам приходят представители разных отраслей [4, С. 111].

Необходимость обращения к этой проблеме в среднем звене школы обусловлена также одной из современных тенденций в образовании – профильным обучением в старших классах школы.

Результаты нашего исследования (в нём приняли участие 200 учащихся 6-8 классов средних школ Вологодской области) показали, что около 75% опрошенных осознают необходимость предпринимать конкретные шаги к выбору профессии. В то же время подростки понимают сложность этого выбора - более половины респондентов (53%) считают, что им нужна чья-либо помощь в профессиональном выборе.

Потребность в поддержке обусловлена не столько инфантильностью современных подростков, сколько быстрыми изменениями в современном мире, к которым приходится приспосабливаться [2, С. 100].

Анализ психологической литературы о структуре профессиональной направленности личности подростка позволил нам выделить в качестве основного мотивационный компонент, который представляет собой систему мотивов будущей профессиональной деятельности. Мотивы неравнозначны: одни являются доминирующими при выборе профессии, другие - менее значимыми.

В исследовании мы использовали тестовую методику О.В. Решетникова «Мотивы-ожидания выбора профессии» [3, С. 32]. Методика позволяет выявить доминирующие мотивы выбора профессии. Автор данной методики выделяет 2 группы мотивов: внешние и внутренние. К первой группе относятся ориентация на размер заработной платы, престижность профессии и комфортные условия труда. Во вторую группу мотивов входят ориентация на личную предрасположенность, личностный смысл и возможности самореализации. Ориентация на вторую группу мотивов представляется нам более продуктивной.

В ходе констатирующего этапа эксперимента мы выяснили, что для 22,5 % подростков (45 человек из 200) более значимы внешние факторы профессионального выбора, для 6,5 % (13 человек из 200) внешние

и внутренние факторы выбора профессии равнозначны, для 71% (142 человек из 200) внутренние факторы имеют большее значение. Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости актуализации внутренних мотивов профессионального выбора, стимулировании самопознания подростков.

Следует отметить, что в подростковом возрасте появляется важная предпосылка к активизации самопознания – интроспекция. У подростка возникает потребность разобраться в самом себе, в своих чувствах, переживаниях [1, С. 270].

Предпосылкой к созданию образа будущего является развитие абстрактного мышления – у подростка появляется способность размышлять не только о том, что существует в реальности, но и о потенциально возможном.

Изучение научной литературы по данному вопросу и анализ материалов исследования позволили нам определить ряд факторов, препятствующих успешному формированию профессиональной направленности подростка:

1. Недостаточное умение рассуждать, нерациональность в принятии решений.
2. Нерешительность, недостаточный опыт принятия решений.
3. Низкая самооценка и повышенная чувствительность к оценке окружающих. Имея низкую самооценку, подросток может выбрать направление деятельности, которое соответствует не его собственным внутренним устремлениям, а то, которое вызывает одобрение окружающих.
4. Застенчивость, робость, низкий уровень развития социальных навыков.

Таким образом, роль педагога должна заключаться в развитии у подростка самостоятельности мышления, социальных навыков, умения осознавать свои потребности и интересы. Необходимо, чтобы педагог предоставлял подростку возможность самостоятельно принимать решения, делать свой собственный выбор. Важной задачей представляется повышение самооценки подростка.

Педагог может оказать подростку консультативную помощь при использовании различных диагностических методик самопознания. В результате использования таких методик подросток получает развернутую картину личности, что дает ему более широкие возможности для анализа и размышлений о своих профессиональных перспективах.

Педагог должен стимулировать активное «погружение» подростка в самого себя, в свои ценности.

Подростки часто затрудняются представить себя через несколько лет, им сложно сформулировать перспективные цели и пути их достижения. Исключение составляют подростки, которые увлеченно занимаются чем-либо, имеют значительный опыт в какой-либо деятельности. Подростки, имеющие целостную картину будущего, по их словам, много размышляли о себе, о своих желаниях и возможностях, пытались осмыслить свой опыт.

В ходе личных бесед выяснилось, что цельность профессиональной направленности личности чаще всего отсутствует. Подростки называют ближайшие цели (например, окончить школу), иногда есть представление о будущей профессии, но промежуточные цели не обозначены, отсутствует единая непротиворечивая картина будущего. Задача педагога – помочь выстроить целостный образ будущего, осознать логические связи между отдельными жизненными событиями.

Мы разработали программу, которая реализуется в ходе учебной и внеучебной деятельности школьников младшего и среднего подросткового возраста (6-8 классы) при взаимодействии с педагогом, обладающим тьюторской позицией.

Тьюторская позиция педагога включает в себя следующие компоненты:

1. *Субъект-субъектное взаимодействие* педагога и ученика,

Тьюторская позиция предполагает психологически грамотное общение педагога с учеником (для эффективного общения педагогу необходимы эмпатия, конгруэнтность, безусловное принятие ребенка),

2. *Беседа (диалог)* как наиболее адекватный метод активизации самопознания и саморазвития подростка. Беседа должна строиться по определенным правилам, максимально гарантирующим равноправные позиции собеседников и отсутствие какого-либо педагогического давления. Важная особенность таких бесед в том, что педагог избегает оценочных суждений, не навязывает своего мнения, учитывает интересы, чувства и эмоции подростка. Задача педагога – показать возможности, помочь разобраться в многообразии альтернатив. Давая советы, педагог берет ответственность за решение проблемы на себя, при этом ученик теряет ощущение, что он хозяин своей жизни.

В ходе бесед педагог может содействовать раскрытию способностей, склонностей ученика, стимулировать его самопознание, укреплять уверенность ученика в своих силах, создавать оптимистический образ будущего.

3. *Имитационно-игровой подход*, при котором стимулируется активность школьников и появляется возможность смоделировать ситуации взрослой жизни. Поскольку педагог не всегда может предложить подростку участие в реальной профессиональной деятельности, ему приходится моделировать эту деятельность.

4. *Технологии открытого образования (кейс-стади, портфолио, дебаты, презентации)*. Данные технологии обеспечивают максимальную самостоятельность, подросток является подлинным субъектом деятельности, имеет возможность самостоятельно пройти все этапы деятельности от целеполагания до анализа результатов и рефлексии.

5. *Групповые тьюториалы, образовательные события, тренинги*. Эти формы работы высокоэффективны, но сложны в реализации и требуют специальной психологической подготовки, особой компетентности педагога.

6. *Письменные работы (эссе, сочинения)*, в которых подросток рассуждает о своем прошлом, настоящем или будущем, снижают уровень тревожности, повышают уровень рефлексии, развивают способность к прогнозированию своей жизни, повышают уровень осознанности и ответственности за себя в будущем.

Таким образом, необходимыми условиями для успешного формирования профессиональной направленности подростка являются создание педагогом благоприятной психологической обстановки, которая позволит подростку осуществлять разнообразную деятельность, способствующую его самопознанию и саморазвитию.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2005. – 400с.
2. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового возраста. 12-е изд. СПб.: Питер, 2014. 816 с.
3. Решетников О. В. Профессиональный интерес // Школьный психолог, 2013, № 9. – С. 30-35.
4. Hurley D., Thorp J. Decisions without direction: career guidance and decision-making among American youth. Available at: <http://www/ferris/edu/htmls/administration/president/CI/report/pdf>

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ»

Митина Г.В.

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск

В детском возрасте закладываются основы нравственности, образования, культуры и мировоззрения человека. Важнейшей задачей школьного воспитания является формирование у ребенка твердой нравственной позиции, осмысленного отношения к явлениям окружающего мира. Результаты духовно–нравственного воспитания характеризуются следующими понятиями: мораль, нравственность, моральное сознание, нравственные убеждения, моральные чувства, моральные привычки и моральная направленность. В духовно–нравственном воспитании следует опираться на гуманистическую идею о том, что человеку от природы свойственно стремление к добру, правде и красоте [1].

Младший школьный возраст в смысле духовно–нравственного воспитания является уникальным и своеобразным. В этот период закладываются основы образного восприятия окружающей среды как мира, что наделен неожиданностями и тайнами. Это первые шаги к формированию духовного идеала и при определенных условиях они могут превратиться в любовь к правде, к красоте, к родному краю. Основной задачей педагогов является привлечение младших школьников к духовным переживаниям, что позволит сделать стремление детских душ искренними, глубокими, разносторонними. Эти навыки формируются у ребенка постепенно. Их воспитание в значительной степени зависит от настойчивости и мастерства педагога, его уважения к ребенку.

Для того чтобы воспитать ребенка по-настоящему нравственным человеком, патриотом своей страны, не нужно выдумывать ничего нового. Достаточно вспомнить традиции русской и советской педагогики, которая всегда уделяла особое внимание именно духовно–нравственному воспитанию детей.

В Концепции духовно–нравственного развития и воспитания приведена система базовых национальных ценностей. Критериями их систематизации, разделения по определенным группам были выбраны источники нравственности и человечности, т.е. те области общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, систему общественных отношений [4].

Духовно–нравственное воспитание предполагает овладение культурными традициями, в том числе, в языковой среде. Ядром современного русского языка является литературный язык, нормы которого считаются общеобязательными и осознаются как правильные, образцовые. Они объективно закреплены в классических литературных текстах: говорящий и пишущий должны их соблюдать, задача педагога – организовать их сознательное усвоение детьми.

Работа над изучением лексического материала в начальной школе имеет важное общеобразовательное и практическое значение. В процессе обогащения знаний о языке, знакомства с лексическими единицами развивается внимание к значению и употреблению слов в речи, формируется потребность в подборе необходимых слов для выражения мысли, развивается чувство языка [3]. Изучение лексики облегчает усвоение грамматических понятий, оказывает благотворное влияние на формирование навыков правописания, повышает интерес к урокам русского языка, способствует формированию у учащихся нравственных представлений.

Г.В. Бобровская предлагает для решения задач духовно–нравственного воспитания обогащать словарный запас младших школьников словами, отражающими человеческие отношения, которые имеют огромное значение в воспитании правильных норм поведения [2]. Изучение лексики человеческих отношений расширяет представления младших школьников об окружающем мире, способствует формированию навыков социально приемлемого поведения, воспитывает культуру общения.

Одной из форм работы с лексикой тематической группы «человеческие отношения» выступает чтение и анализ художественных произведений. На материале художественных произведений разных жанров можно анализировать поведение героев, давать оценку их поступкам, выделять положительные и отрицательные черты характера героев. В художественных произведениях поднимаются проблемы любви к ближнему, дружбы, справедливости, честности, достоинства, красоты и тому подобное. То есть, на примере художественных произведений можно раскрыть суть общечеловеческих ценностей, отделить положительные поступки от отрицательных и объяснить ребенку, в чем между ними разница.

Так, согласно календарно-тематическому планированию по литературному чтению УМК «Школа России», во 2 классе формирование нравственных качеств личности активно может проводиться при изучении следующих литературных произведений:

Литературные произведения	Основные нравственные ценности
Л.Н. Толстой «Старый дед и внучек», «Правда всего дороже»	Благодарность, семья, уважение
М.М. Пришвин «Ребята и утята»	Добро, забота
Н.Н. Носов «Затейники», «Живая шляпа», «На горке»	Добро, дружба, взаимопомощь, трудолюбие
В. Бианки «Музыкант»	Добро
С. Михалков «Мой щенок»	Добро, милосердие
А.Л. Барто «Вовка – добрая душа»	Добро, забота
Н. Булгаков «Анна, не грусти!»	Дружба, добро, милосердие
Ю. Ермолаев «Два пирожных»	Семья
В.А. Осеева Рассказы	Добро, справедливость
В.Ю. Драгунский «Тайное становится явным»	Честность, правда

Данная таблица иллюстрирует содержания предмета «Литературное чтение», материалы которого обеспечивают формирование базовых нравственных ценностей, обеспечивают создание устойчивых образов, символов, посредством которых постигается глубокий смысл понимания ценностей и их присвоения учащимися, благодаря чему происходит формирование личностных результатов обучения:

- на основе художественных произведений определять основные ценности взаимоотношений в семье (любовь и уважение, сочувствие, взаимопомощь, взаимовыручка);
- с гордостью относиться к произведениям русских писателей-классиков, известных во всем мире;
- понимать, что отношение к Родине начинается с отношения к семье, находить подтверждение этому в читаемых текстах, в том числе пословицах и поговорках;

- с гордостью и уважением относиться к творчеству писателей и поэтов, рассказывающих в своих произведениях о Родине, составлять рассказы о них, передавать в этих рассказах восхищение и уважение к ним;
- самостоятельно находить произведения о своей Родине, с интересом читать; создавать собственные высказывания и произведения о Родине [5].

При изучении лексики в рамках обозначенной проблемы особое внимание отводится тематическим группам слов, имеющим нравственное значение: «правда, честность, скромность, товарищество, ответственность, дружба, долг, сознательность, дружелюбность, предательство, трудолюбие, ложь, признательность, осуждение, уважение, содействие, благодарность, подхалимство» и т.д.

Эффективное нравственное воспитание невозможно без обсуждения с ребенком нравственной стороны поступков других людей, персонажей художественных произведений, выражения учителем своего одобрения его нравственных поступков. Дети в общении формируют способность выражать свои чувства, оценивать их, развивают способность к сопереживанию и сочувствию, очень важную в нравственном воспитании ребенка. Использование в достижении этой цели художественной литературы дает толчок в развитии у ребенка таких нравственных ценностей как уважение к старшим, вежливость и послушание. Такая работа позволяет объединить изучение лексики с выявлением отношения школьников к тем или иным качествам личности.

Результатом работы с лексикой тематической группы «человеческие отношения» является то, что младший школьник замечает эмоциональное состояние близкого взрослого или сверстника (радость, восторг, грусть, печаль, страх, тревожность, гнев, злость), способен понять причину изменения настроения, увидеть связь между поведением взрослого или ребенка и их эмоциональным состоянием, настроением, предвидеть связь эмоционального состояния взрослого или ребенка с определенными событиями, ситуациями. Проявляется готовность посочувствовать, пожалеть, утешить, когда кто-то из ее окружения чем-то взволнован, расстроен, замечает, что ему нужна эмоциональная поддержка, помощь. Возникает стремление помочь по собственной инициативе, либо в ответ на просьбу.

Список литературы

1. Абдуллаева Н. А. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников в семье: дисс... канд. пед. наук / Н.А. Абдуллаева. – Махачкала, 2011. – 182 с. [Электронный ресурс] <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-dukhovno-nravstvennogo-vospitaniya-mladshikh-shkolnikov-v-seme>.
2. Бобровская Г.В. Обогащение словаря младших школьников// Начальная школа. – 2002 г. – № 6. – С. 76-79.
3. Колесникова И.А. Воспитание к духовности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика – 2008. – № 9. – С. 25–33.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России// А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 23 с.
5. Формирование личностных УУД в курсе «Литературное чтение», авт. Л.Ф. Климанова и др. [Электронный ресурс] http://school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=27606.

ОСОБЕННОСТИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ЗАКРЫТОГО ТИПА (НА ПРИМЕРЕ МАТЕРИАЛОВ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)

Пальмова Е.А.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог

Современную педагогическую диагностику невозможно представить без такого метода исследования, как тестирование. Оно прочно вошло в школьную жизнь после введения в стране единого государственного экзамена, который является сегодня главной формой диагностики уровня сформированности навыков и умений учащихся по всем предметам на момент окончания средней общеобразовательной школы. Текущий, промежуточный и итоговый контроль на всех ступенях обучения

часто проводится с использованием тестов или тестовых заданий, что постепенно готовит учащихся к формату ЕГЭ.

Материалы ЕГЭ по английскому языку разделов «Аудирование», «Чтение», «Лексика и грамматика» представляют собой по сути тестовые задания закрытого типа, которые в зарубежной тестологии называются рецептивными (receptive item format).

Тестовые задания закрытого типа предусматривают наличие различных вариантов ответа на поставленный вопрос. Тестируемые должны выбрать один или несколько правильных ответов, выбрать необходимые элементы списка и др. К заданиям закрытого типа относят задания альтернативных ответов, задания множественного выбора, задания на восстановление соответствия и последовательности.

Первое задание раздела «Аудирование», как и первое и второе задания раздела «Чтение» представляют собой задания на восстановление соответствия (или matching items). В таких заданиях необходимо найти или приравнять части, понятия – конструкциям, утверждениям; восстановить соответствие между элементами двух списков. Инструкция к заданиям на восстановление соответствия может быть оформлена так: «Соотнесите *информацию*, данную в столбце/колонке 1 с *информацией*, представленной в столбце/колонке 2». Вместо текста, выделенного курсивом, необходимо указать, о чем именно идет речь в данном задании.

При составлении заданий подобного типа тестологи рекомендуют соблюдать несколько ключевых условий [3;4;5]:

1. Количество вариантов ответов должно быть больше, чем число предпосылок, чтобы уменьшить вероятность угадывания тестируемым правильного ответа. Например, если испытуемый знает четыре из пяти ответов в одинаковых по длине колонках, то пятый ответ неизбежно будет правильным. При несовпадении длины списков необходимо сделать указание в инструкции и в ключе.

2. Варианты ответов по своей длине должны быть короче, чем исходные предпосылки, поскольку тестируемые сначала читают их, а затем выбирают вариант ответа. При коротких ответах необходимость чтения будет сведена к минимуму.

3. Исходные предпосылки и варианты ответов, представленные в одном задании на соответствие, должны логически относиться к одной теме. Несоблюдение этого правила может запутать тестируемых и привести к ошибкам, проистекающим не от незнания материала, а от непонимания задания.

4. Число исходных предпосылок одного списка не должно превышать 10. Если их больше, лучше составить еще одно или несколько заданий на соответствие.

Как мы можем увидеть, представленные условия в основной своей части соблюдаются в материалах экзамена по английскому языку.

Второе задание раздела «Аудирование», направленное на понимание в прослушиваемом тексте запрашиваемой информации, представлено в форме задания альтернативных ответов. Как правило, это утверждения, истинность или ложность которых тестируемый должен определить.

Формальную форму задания можно представить следующим образом:

Утверждение 1	да	нет	или	верно	неверно
Утверждение 2	да	нет		верно	неверно
Утверждение 3	да	нет		верно	неверно [3, с.84]

Инструкция к классическим заданиям альтернативных ответов звучала так: «Прочтите представленные ниже утверждения. Если Вы согласны с ними, обведите кружком/подчеркните вариант ответа «да» («верно»), если не согласны, обведите кружком/подчеркните вариант ответа «нет» («неверно»)). Однако за последнее время этот тип заданий претерпел определенные изменения: к вариантам ответов добавлен «Не сообщается» (или «Not Stated»). Это усложняет задачу испытуемым, поскольку мы уже подсознательно пытаемся расслышать (или прочесть) информацию, данную в утверждениях, и отнести ее к классу «Истинно» или «Ложно», не учитывая вариант «В тексте не сказано» и чаще всего принимая его за ложный.

Третьи задания разделов «Аудирование», «Чтение», «Лексика и грамматика» являются заданиями множественного выбора. Они состоят из основы задания и вариантов ответов, из которых чаще всего только один правильный, а остальные – неправильные. Неправильные варианты ответов называют дистракторами.

Форма представления заданий множественного выбора:

Вопрос/утверждение	
a. вариант ответа 1	c. вариант ответа 3
b. вариант ответа 2	d. вариант ответа 4 [3, с.87]

Инструкция к заданиям этого типа может быть оформлена так: «Обведите кружком/подчеркните/отметьте галочкой/запишите на листе ответов букву, соответствующую правильному ответу».

Количество вариантов ответов для заданий множественного выбора может варьироваться от 3 до 5-6, но оптимальным считается наличие 3-4 вариантов. Имея две альтернативы, тестируемый может догадаться о правильном ответе, особенно если альтернативы похожи друг на друга. А найти более 4 интересных и оригинальных вариантов обычно очень трудно, к тому же на их чтение тестируемому потребуется больше времени.

Существует ряд правил, которых необходимо придерживаться при разработке заданий множественного выбора [3;4;6].

1. В заданиях множественного выбора количество правильных ответов не ограничивается. Однако в том случае, если вариантов правильных ответов несколько, следует видоизменить инструкцию, указав на необходимость отметить *буквы*, соответствующие правильным ответам.

2. Особую сложность при составлении заданий множественного выбора составляет подбор хороших дистракторов. Они должны быть правдоподобны, не содержать неточностей или явных подсказок, иными словами, они должны отвлекать от правильного ответа, а не указывать на него, что может произойти в том случае, если дистракторы будут явно нелепы или смешны.

3. Кроме того, следует избегать таких вариантов ответов, как *все из вышеприведенных, ни один из вышеприведенных, только a и b, всегда, никогда* и т.п., поскольку они сами по себе субъективны и могут приводить к ошибочным ответам. Более того, они делают тестовое задание очень легким и дают тестируемому возможность догадаться о правильном варианте ответа.

4. При формулировании задания необходимо избегать непреднамеренных подсказок (грамматических, морфологических, фонетических и др.), которые позволят ответить на вопрос тем студентам, которые на самом деле не владеют необходимыми знаниями. Особенно это касается тестовых заданий по языку, родному или иностранному.

Непреднамеренная подсказка также может скрываться в различной длине вариантов ответов: иногда правильный ответ является не только самым длинным по сравнению с другими, но может выделяться в стилистическом плане.

Однако в материалах ЕГЭ по английскому языку раздела «Грамматика и лексика» подсказка уже содержится в самом тексте. Как правило, это предлоги или части устойчивых фраз. Такие преднамеренные подсказки позволяют проверить, умеют ли учащиеся употреблять лексику в контексте, знают ли они особенности управления и нормы сочетаемости тех или иных единиц. Например:

Tony and Maureen are _____ **of** all of their guides...

1. pleased 2. excited 3. keen 4. proud [2, с.69]

Предлог *of* в тексте задания употребляется только с одним из вариантов ответов – *proud*. И хотя лексически подошел бы и вариант *pleased*, он не подходит грамматически.

5. Все повторяющиеся слова в ответах рекомендуется вынести в основу задания. Ответы становятся короче, а само задание приобретает логическую ясность, например:

The author was going to find out _____.

1. *if his uncle wanted him to die*
2. *if his uncle wanted to help him*
3. *if his uncle was somewhere near him.*
4. *if his uncle was crazy*

После коррекции задание звучит следующим образом:

The author was going to find out if his uncle _____.

1. *wanted him to die*
2. *wanted to help him*
3. *was somewhere near him.*
4. *was crazy* [1, с.49]

6. Ответы в тестовых заданиях должны быть подобраны по одному определенному логическому основанию.

7. Правильные и неправильные ответы должны быть однозначны по содержанию, структуре и общему количеству слов. Следует применять правдоподобные ошибочные варианты, взятые из опыта.

8. Место правильного ответа должно быть определено таким образом, чтобы оно не повторялось от вопроса к вопросу, не было закономерностей, а давалось случайным образом. Тестологии предлагают два решения этой проблемы.

Во-первых, варианты ответов можно располагать от самого короткого к самому длинному или наоборот. Кроме того, их можно расположить в алфавитном порядке. Во-вторых, можно заготовить столько карточек, сколько есть вариантов ответов (например, четыре), написать на них цифры от 1 до 4 и перевернуть лицом вниз. Когда нужно определиться с местоположением правильного ответа, требуется лишь вынуть одну карточку. Номер на ней и будет номером верного ответа.

В материалах ЕГЭ по английскому языку присутствует еще один тип заданий, который можно назвать полуоткрытым. Особенность этих заданий состоит в наличии у испытуемых основы правильного ответа, с которой необходимо совершить определенные изменения таким образом, чтобы данные слова грамматически (и лексически) соответствовали содержанию текста. Сюда относятся первое и второе задание раздела «Грамматика и лексика».

Что же касается задания на восстановление последовательности, то его часто рассматривают как вариант задания на восстановление соответствия. Эти задания подходят для проверки таких знаний, где присутствует алгоритмическая деятельность или временные события.

При составлении языковых тестов данный вид задания чаще всего применяется в тестах по чтению и аудированию. Например, «Прочитайте текст и заполните пропуски 1-6 частями предложений А-Е» или «Прослушайте текст. Расположите представленную информацию из текста в том порядке, в котором она представлена на записи».

Таким образом, тестовые задания закрытого типа обладают рядом преимуществ над заданиями открытого типа, главными из которых являются надежность (отсутствуют факторы, связанные с субъективными оценками) и объективность оценивания, охват большой области знания, что очень важно для тестов достижений, легкая обработка ответов. Кроме этого, простой алгоритм заполнения снижает количество случайных ошибок и опусков, а вероятность угадывания правильных ответов низка.

Достоинства тестовых заданий закрытого типа определяют их преобладание в материалах ЕГЭ по английскому языку. Такие тестовые задания позволяют достаточно точно выявить уровень подготовки испытуемых по английскому языку, а также обладают не только контролирующим, но и обучающим потенциалом в случае их использования в текущем учебном процессе.

Список литературы

1. Английский язык. ЕГЭ-2016. Тренинг: все типы заданий / Под ред. Е.А. Фоменко – Ростов-на-Дону: Легион, 2015. – 256.
2. Веселова Ю.С. Тематический тренажер по английскому языку. Лексика. (Готовимся к ЕГЭ). – М.: Интеллект-Центр, 2011. – 88с.
3. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М.: «Интеллект-Центр», 2001г. – 296 с. (с.98)
4. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
5. Heaton J.B. Writing English Language Tests. – Longman, 1990. – 192p.
6. Hughes A. Testing for Language Teachers. – Cambridge, Cambridge University Press, 1996. – 172 p.

ВИДЕОФИЛЬМ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Репина Л.В., Реутова Е. Г.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №40», г. Белгород

Использование мультимедиа становится всё более популярным и полезным в преподавании иностранных языков, а также применяется в качестве учебно-методических материалов для многих преподавателей. Аудиовизуальный метод помогает учащимся не только понять то, что они слышат, но и

улучшить свой словарный запас и произношение. Чтобы стимулировать понимание речи на слух учащимся предлагаются аудио и видеоматериалы с субтитрами, что является мощным педагогическим средством, помогающим значительно улучшить словарный запас. Эксперты в сфере образования и средств массовой информации имеют разные мнения о целесообразности изучения иностранных языков через просмотр фильмов с субтитрами. Во многих европейских странах телевизионные шоу и фильмы транслируются в оригинальной версии с субтитрами (Швеция, Бельгия, Дания, Нидерланды); и даже в таких странах, как Германия, Франция или Испания, просмотр аудиовизуальных материалов на иностранном языке приобретает всё большую популярность, так как доступ к таким средствам на языке оригинала с субтитрами довольно прост. Просмотр видеоматериалов - отличный способ улучшить аудитивные и разговорные навыки. Фильмы обычно не созданы для изучающих язык, они - для носителей этого языка. Таким образом, язык - это то, что ты слышишь в реальности - носители говорят на быстром, разговорном с правильными акцентом и произношением, используя многие идиомы и разговорные клише.

Конечно же, мы бы не рекомендовали использование данного метода в качестве единственного, тем не менее, совершенно точно посоветовали бы всем студентам и школьникам, изучающим иностранный язык, смотреть видеофильмы с субтитрами и без них в свободное от дополнительных занятий время. Просмотр фильмов на изучаемом языке поможет вам во многих отношениях. Вы определённо научитесь слышать иностранные слова, использующиеся очень естественным образом. Некоторые детали могут быть не совсем понятными для вас из-за темпа и скорости речи, но это будет идеальным способом, чтобы привыкнуть к тому, как носители языка общаются друг с другом. Вы также услышите настоящий разговорный язык из того потока слов и фраз, которые часто не найти в книгах или словарях. С помощью просмотра фильмов вы сможете улучшить разговорные и произносительные навыки – вы поймёте, как правильно связывать слова в предложения и в каком месте усилить интонацию. Вы пополните свой лексический запас, так как слышите много новых слов и фраз, особенно идиом и разговорных выражений. Держите ноутбук под рукой, чтобы записывать любые новые слова или фразы, которые вы слышите, и хотели бы запомнить, но не поняли с первого раза. Также вы сможете применить свои знания на практике – допустим, вы уже знаете много слов и грамматических правил, но не знаете, как использовать ценный багаж в реальной жизни, в разговорной речи. Просмотр фильмов поможет вам понять, как использовать полученные знания в повседневных ситуациях. Вы будете отмечать некоторые слова и фразы, которые возникают чаще других. Это поможет закрепить язык, который вы изучали в другом месте (например, если вы выучили слово в учебнике, а затем услышали его в кино). И, наконец, согласитесь, ведь намного приятнее смотреть фильмы на языке оригинала, так как в этом процессе вы привыкаете к звукам и ритмам языка, а также к определенным культурным особенностям. Особенно замечательно, если вы любите кинематограф страны изучаемого вами языка, так как страсть к культуре будет мотивировать вас на продолжение изучения!

Конечно же, уровень языка может оказаться слишком высоким для вас, и вы можете не понять большинство из того, что происходит, поэтому выбирайте фильм, подходящий для вашего уровня владения иностранным языком. Если ваш уровень достаточно низок, посмотрите аутентичный художественный фильм, который вы уже видели, или мультфильм, где используется достаточно простой язык.

Однако, независимо от вашего уровня владения языком, вы всегда можете переключиться на субтитры. Мы рекомендуем использовать иностранные субтитры, чтобы иметь возможность читать на изучаемом языке пока слушаете. Возможно, это слишком сложно для новичков и здесь следует начать с просмотра фильмов с субтитрами на вашем родном языке; в любом случае, нужно пробовать экспериментировать и не бояться анализировать части фильма, которые вы не поняли, например, или включить субтитры только на одном важном месте. Если у вас есть время, вы можете посмотреть фильм (или часть фильма) сначала без субтитров, потом с иностранными субтитрами, и если и тогда вы не поняли, посмотрите фильм в последний раз с субтитрами на вашем языке! Попробуйте найти фильмы, которые вы уже видели на своём родном языке, но озвученные на иностранном. Тот факт, что вы уже знаете историю и сюжетную линию поможет вам понять, что происходит. Вы также можете посмотреть один и тот же фильм снова и снова, а не каждый раз новый. Повторение поможет вам заметить в языке слова и фразы для осознания, во время просмотра пытайтесь взаимодействовать с сюжетной линией, сознательно спрашивая себя: "Что он сказал?" или "Что происходит?". Если вы понимаете то, что сказано, проговорите это вслух, чтобы сделать опыт просмотра интерактивным, а не пассивным. Смотрите сериалы, нежели фильмы. Эпизоды сериала короче, а язык проще, чем во многих фильмах.

Просмотр видеофильмов на иностранном языке-отличное средство обучения при изучении языка.

Список литературы

1. <https://www.native-english.ru/articles/movies>

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ: КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Батуева А.А.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

Современный ребёнок живет в мире, демонстрирующем немало проблем и противоречий – социальных, экономических, культурных, идеологических. Сталкиваясь с ними, он часто оказывается незащищённым, неспособным противостоять пагубным воздействиям внешней среды, что обуславливает рост различных отклонений в его личностном развитии и поведении. Особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность и духовная опустошенность детей, их цинизм, жестокость, агрессивность. Наиболее остро всё это проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. Растет число подростков неуспевающих в учебе, употребляющих алкоголь и наркотики, совершающих уголовные проступки и преступления. Все перечисленные явления попадают по такое определение, как «Девиантное поведение».

Девиантное поведение, примеры которого можно наблюдать во всех социальных слоях, – это отклонение от общепринятых норм, обычаев, устоев и традиций. Чаще всего оно не оправдывает ожиданий окружающего мира.

Как правило, девиантное поведение оказывает негативное влияние не только на психическое и физическое развитие человека, но и на его социализацию.

В России имеются опыт и традиции социально-профилактической работы с подростками. На практике ей занимаются специализированные центры помощи семье и детям, а также образовательные учреждения, в чьи функции входит контроль и коррекция поведения своих воспитанников.

Говоря об адаптационной способности, многие авторы упоминают о широких возможностях влияния искусства на человека – на его психику, настроение и даже физиологию, что как раз и позволяет им рассматривать музыку в качестве особого коррекционного средства.

Именно художественная деятельность может выступить в качестве действенного средства педагогической коррекции. Направленная на развитие способности к восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве, на выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, она побуждает человека вносить элементы прекрасного во все стороны жизни, бороться с проявлением уродливого, безобразного, низменного. Помимо музыкальных способностей развиваются волевые качества, сосредоточенность, внимание, гуманизм, этические и эстетические чувства, а также общая культура личности.

Понятие «музичество», несмотря на частое употребление в различных литературных источниках, до сих пор не получило четкого и однозначного толкования. Чаще всего под «музичеством» (от нем. *musizieren*) понимают *занятия музыкой* или *игру на музыкальных инструментах*. Конкретизируя содержание понятия, авторы добавляют: музичество есть «исполнение музыки в домашней обстановке, вне концертного зала» [3, с. 5]. Сделанное уточнение позволяет рассматривать музичество как *форму занятий музыкой на непрофессиональном уровне* или *исполнение музыки «для себя»*. Вместе с тем, профессиональные музыканты считают, что музичество – это не только *способ общения людей с музыкальным искусством*, но и *общение людей посредством искусства*, что наиболее явно прослеживается в коллективном исполнении музыки, то есть в **коллективном музичестве**.

В музыкальной педагогике коллективным формам музичествования традиционно отводится немаловажная роль: подчеркивается их значение не только в плане музыкального развития ребенка, но и в плане общего развития. Так, отмечается, что коллективное музичество повышает интерес к занятиям

музыкой, расширяет музыкальный кругозор, формирует хороший музыкальный вкус, развивает творческие, музыкальные способности, учит музыкальному мышлению и, наконец, тому, что выходит за границы собственно музыкальной деятельности и имеет уже психологический смысл – способствует воспитанию чувства коллективизма, развитию взаимопонимания и сотрудничества.

Последнее обусловлено *коллективным характером деятельности*: осуществление совместных действий требует от детей особых *коммуникативных умений*, таких, как умение слушать других и эмоционально сопереживать, проявлять активность, самостоятельность и, вместе с тем, подчиняться общему замыслу и звучанию музыки. Не случайно к основным ансамблевым умениям и навыкам относят: «чувство партнера», умение слышать солиста и помогать ему в воплощении исполнительских намерений, навыки самоконтроля и самооценки собственных и коллективных игровых действий. Кроме того, в процессе коллективного музицирования воспитывается *чувство ответственности* учащегося за качество исполнения собственной партии, за достижение единства и точности в темпе, ритме, штрихах, динамике, агогике, тембровом звучании, что является необходимым условием создания целостного музыкально-художественного образа исполняемого произведения.

В ходе исследований, проведенных педагогами казахского университета, были выявлены положительные *особенности коллективного музицирования*, которые как раз и могут послужить *основанием для осуществления педагогической коррекции* рассматриваемого нами явления. Их полный перечень выглядит следующим образом:

- в ходе коллективной деятельности, когда учащийся на виду у всех, он раскрывается перед руководителем и сверстниками, его легче изучить, обучить и направить;
- участие в общем деле формирует у учеников умение общаться, объективно оценивать свои действия, помогает осознать имеющиеся недостатки, в том числе, поведенческие;
- работа в коллективе формирует у ученика положительные личностные качества, он учится применять свои способности и умения с пользой для себя и для коллектива;
- коллективная деятельность обеспечивает осознание учеником необходимости единства слова и дела;
- в коллективном музицировании можно с большой степенью достоверности выявить подлинную структуру межличностных отношений учащихся.

Отдельно следует отметить значение репертуара, который, по мнению авторов, обеспечивает «развитие у учащихся позитивного отношения к окружающему миру через постижение ими эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, через формирование личностной оценки исполняемой музыки» [7].

Приведенное высказывание заставляет обратиться уже к иной – чисто музыкальной стороне рассматриваемого вида деятельности. Её значение трудно переоценить: музыка, обладая неограниченными возможностями влияния на человека, во многих случаях как раз и становится решающим фактором коррекционного воздействия на личность подростка. Данный факт был неоднократно подтвержден многочисленными экспериментами ученых из различных стран. Практическое использование музыки в целях влияния на психическое и физическое состояние человека имеет свою историю. Приведем некоторые тому подтверждения.

Одним из первых, кто заявил о влиянии музыки на людей, был греческий ученый и философ Пифагор. Именно он основал науку о «гармонии сфер», утвердив музыку в качестве средства «врачующего душу». Известно, что пифагорейцы, к примеру, пользовались специальными мелодиями против ярости и гнева, верили, что музыка благотворно влияет на интеллект, и поэтому практиковали занятия математикой под музыку [7].

В XIX столетии французский психиатр Эскироль стал систематически использовать музыкальную терапию в психиатрических заведениях. Дальнейшее распространение данная практика получила после первой мировой войны: в 1930-х годах немецкие терапевты обращались к музыке при лечении язвы желудка, швейцарские медики – при лечении легких форм туберкулеза. Австрийские акушеры с помощью музыки обезболивали роды. Позднее музыка стала применяться в качестве анестезирующего средства в стоматологической и хирургической практике. Всё это послужило основой развития музыкотерапии как отдельной области медицинской практики и научного знания [7].

Проведя многочисленные исследования и эксперименты, ученые пришли к убеждению: некоторые мелодии действительно обладают сильным терапевтическим эффектом: духовная, религиозная музыка восстанавливает душевное равновесие, дарит чувство покоя, пение жизнеутверждающих, веселых песен

помогает при сердечных заболеваниях, способствует долголетию. Отдельное внимание исследователей было обращено к музыкальным инструментам: медики установили, что кларнет улучшает работу кровеносных сосудов, флейта оказывает положительное воздействие на лёгкие и бронхи, струнные инструменты наиболее эффективны при болезнях сердца, а труба – при радикулитах и невритах [4].

На основании полученных в результате экспериментальных исследований фактов было научно доказано, что музыка может укреплять иммунную систему, приводит к снижению заболеваемости, улучшает обмен веществ и, как следствие, способствует наиболее активному протеканию восстановительных процессов. Происходит это потому, что музыкальные звуки заставляют вибрировать каждую клетку человеческого организма, акустические волны воздействуют на изменение кровяного давления, частоту сердечных сокращений, ритм и глубину дыхания [7]. Таким образом, оформилось самостоятельное направление арттерапии – музыкотерапия.

Современные ученые выделяют три основных формы музыкотерапии:

- *рецептивная музыкотерапия (пассивная)* – форма, при которой пациент в процессе терапевтического сеанса не принимает активного участия в музыкальной деятельности, оставаясь только слушателем. Ему предлагается для прослушивания различные музыкальные композиции, отвечающие состоянию его психического здоровья;
- *активная музыкотерапия* – форма, основанная на активной работе с музыкальным материалом (в игре на музыкальных инструментах или пении);
- *интегративная музыкотерапия* – форма, предполагающая обращение к разным видам искусства (использование в терапевтическом процессе музыкально-подвижных игр, пантомимы, пластического движения, создание рисунков, рассказов, стихов и т.д.) [2].

Теоретическое обоснование действенности музыкотерапевтических форм даёт В.И. Петрушин. Исследуя причины изменения состояния слушателя или исполнителя под воздействием того или иного произведения, автор приходит к выводу: произведения, выражающие одно и то же настроение, имеют сходство по указанному в нотах темпу (быстрому и медленному), ладу (мажорному и минорному) и ряду других параметров. На основании этих параметров автором выявляются закономерности кодирования в музыке различных эмоциональных состояний. Исходя из этого, выстраиваются действия методики моделирования эмоций: выявляя наиболее существенные, инвариантные признаки музыкальных произведений (при этом абстрагируясь от других, менее существенных признаков), специалист создает банк музыкальных примеров, несущих в себе выражение сходных эмоциональных состояний.

Использование данной методики на практике позволяет не только скорректировать эмоциональные отклонения пациентов, но и избавить их от страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний. Не менее эффективна она и при коррекции поведенческих отклонений, при коммуникативных затруднениях, что дает право рассматривать её как вспомогательное средство при проведении педагогической коррекционной работы.

Следует отметить, что о возможности использования элементов музыкотерапии в практике музыкального образования пишут многие авторы. Так, Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева включают «арттерапевтическое воздействие на учащихся средствами музыки» в число основных задач школьного музыкального образования [1, с. 62]. В.И. Петрушин считает, что, научив учащегося более точно разбираться в эмоциональном содержании музыкального произведения, учитель музыки получает возможность научить ребенка понимать себя, свои переживания и мысли, а также их контролировать [9]. Г.П. Стулова, в свою очередь, говорит об арттерапевтическом воздействии хоровой деятельности, полагая, что она способна снимать психологические стрессы, влиять на развитие положительных эмоций ребенка [14, с. 74].

В связи с этим нельзя не подчеркнуть: хоровое пение – один из самых активных видов музыкально-практической деятельности учащихся. А как следует из положений педагогической теории, суть всех мер воздействия педагога на личность ребенка как раз и заключается в организации «интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания преобразования мира, *формирует и совершенствует личностные качества* (курсив наш – А. Б.)» [12, с. 113]. В условиях деятельностного подхода человек выступает как «активное творческое начало», взаимодействуя с миром, он сам создает себя: «Через деятельность происходит процесс саморазвития и самоактуализации личности» [14, с. 63].

В свою очередь, художественно-эстетическая деятельность, направленная на развитие способности к восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности, на выработку

системы художественных представлений, взглядов, убеждений, оказывается способной воспитать у школьников стремление «вносить элементы прекрасного во все стороны жизни, бороться с проявлением уродливого, безобразного, низменного» [11]. И здесь певческая деятельность имеет особые преимущества: через пение человек всегда выражал свои чувства, мысли, отношение к миру. Тяга к хоровому пению как средству самовыражения, по мнению исследователей, заложена у человека на генетическом уровне (не случайно пение считают «природной способностью человека», а человеческий голос – самым древним музыкальным инструментом). Подчеркивая значение пения для эмоционального развития ребенка, Г.П. Стулова писала: «... ни один другой вид искусства не может обеспечить такого прямого и доступного пути к сердцу» [13]. К.Н. Игумнов же называл пение «жизненной основой музыки».

Многое из сказанного выше можно отнести и к другой форме коллективного музицирования – *инструментальному исполнительству*. Оно так же, как и пение способствует развитию тонкости и эмоциональности чувств. Участвуя в нем, дети учатся различать красоту звучания разных инструментов, совершенствуются в выразительности исполнения. Помимо этого при ансамблевой или оркестровой форме музицирования у детей развиваются волевые качества, сосредоточенность, внимание, стремление к достижению цели, дисциплинированность, появляются ответственность за правильное исполнение своей партии, собранность, сосредоточенность. Коллективное исполнение музыки объединяет детей, помогает преодолеть нерешительность, робость, неуверенность в своих силах. Они учатся вместе переживать, радоваться успехам, у них появляется чувство сплочённости и взаимопонимания.

Таким образом, *в коллективном музицировании у детей вырабатываются различные коммуникативные навыки*, обуславливающие возможность взаимодействия с другими людьми и возможность эффективного сотрудничества; *формируются личностные качества*, определяющие позитивный характер межчеловеческих отношений и способность к саморазвитию; *происходит обогащение чувственного опыта*, что служит предпосылкой развития у ребенка положительного отношения к миру и самому себе. Все это выступает *условиями интеграции человека в общество*, а значит, и *основанием для использования коллективного музицирования в целях педагогической коррекции подростковой девиации*.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: «Прометей», 2013. – 336 с.
2. Акцентуированная личность [Электронный ресурс]. <http://psyclinic-center.ru/articles/chto-takoe-akcentuirovannaya-lichnost> – дата обращения 29.01.2017.
3. Баренбойм Л.А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Л.А. Баренбойм. – М., 1978. – 368 с.
4. Влияние музыки на психоэмоциональное состояние человека [Электронный ресурс]. <http://festival.1september.ru/articles/516025/> – дата обращения 20.04.2016.
5. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е издание / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / В.П. Кащенко. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.
7. Методический доклад: Роль коллективного музицирования [Электронный ресурс]. <http://collegu.ucoz.ru/publ/79-1-0-10618> – дата обращения 11.04.2016.
8. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения подростков [Электронный ресурс] // Файловый архив для студентов Studfiles.ru. – Режим доступа: <https://infourok.ru/pedagogicheskie-usloviya-korrekcii-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-423513.html> (дата обращения 04.11.2016).
9. Педагогический процесс: Сущность, закономерности и принципы педагогического процесса [Электронный ресурс]. <http://www.studfiles.ru/preview/6310196/> – дата обращения 08.10.2016.
10. Потребности подростка как личностный ресурс [Электронный ресурс] // Блог для психологов Vashpsixolog.ru. – Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/teenager/3-psychological->

characteristics-of-age/1968-potrebnosti-podrostka-kak-lichnostnyj-resurs (дата обращения 04.11.2016).

11. Психология человека от рождения до смерти // под общей редакцией А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2002 [Электронный ресурс]. http://psihologiya_cheloveka.academic.ru – дата обращения 22.01.2016
12. Румянцева, Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке / Т.Г. Румянцева. – Минск, 1991. – 150 с.
13. Студопедия: Классификация поведенческих отклонений [Электронный ресурс]. http://studopedia.ru/7_104363_klassifikatsii-povedencheskih-otklonenyi.html – дата обращения 02.02.2016.
14. Стулова Г.П. Теория и практика вокальной работы в школе. Учебное пособие для учителей / Г.П. Стулова. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1983. – 90 с.
15. Шалин, М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 47-49.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Евтыхова Н.М.

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов включает в себя множество компонентов. Но одной из важнейших составляющих является уровень владения грамотной речью, как на естественном языке, так и на языке тех предметных областей, которые преподает учитель. Мы все помним эпизод из известного кинофильма «Доживем до понедельника», снятый еще в 1967 году (т.е. 50 лет тому назад), в котором герой В. Тихонова возмущен безграмотной речью учителя начальных классов: «Я им говорю: «Не ложьте зеркало в парту!». А они все равно ложат!».

Проблема формирования речи учителя рассматривалась издавна и нашла отражение еще в трудах Е.О. Гугеля, В.И. Водовозова, А.Г. Ободовского, В.Ф. Одоевского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Позже, можно встретить различные аспекты владения речью в трудах В.С. Грехнева, В.А. Кан-Калика, Г.А. Ковалева, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.К. Маркова, А.В. Мудрика, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина и др. Есть многочисленные исследования, посвященные речи учителей филологов (Н.И. Кузнецова, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, О.В. Филиппова, М.Р. Савова и др.)

В разное время различные аспекты проблемы формирования культуры речи учащихся при обучении математике занимались В.Г. Болтянский, Н.А. Вавренчук, Н.Я. Виленкин, И.А. Гишш, Б.В. Гнеденко, А. С. Горчаков, Я.И. Груденов, В.А. Далингер, Г.В. Дорофеев, Т. А. Иванова, Дж. Икрамов, А.Г. Мордкович, А.М. Сохор, А.А. Столяр, А.Я. Хинчин, Д.В. Шармин и др.,

Есть ряд работ, посвященных вопросам математической речи учителя математики (Д.А. Зуева, И.Е. Сергеева, В. С. Ежова, А.С. Монгуш, М.В. Танзы, О.М. Танова и др.).

И. А. Гишш отмечал, что «умение логически мыслить, правильно рассуждать является необходимым условием для глубокого и сознательного усвоения математики. В самой тесной связи с этим умением находятся умения с полной ясностью и с возможно большей точностью излагать свои мысли, правильно строить предложения, употреблять только нужные слова и этим достигать необходимой краткости» [1]

По мнению А. А. Столяра, без развитой математической речи не возможна полноценная математическая деятельность. Он выделяет три основных аспекта математической деятельности:

- деятельность по математизации эмпирического материала (МЭМ);
- логическая организация математического материала (ЛОММ);
- применение математической теории (ПМТ) [6].

Как утверждает Д.А. Зуева «Математическую речь учителя можно рассматривать с позиций соотносительности ее с научной математической речью, а также с точки зрения педагогической речи. Каждая

позиция накладывает определенные требования на математическую речь учителя, которые и отражены в коммуникативных качествах речи» [5]

Не потеряли своей актуальности слова Б. В. Гнеденко «Способность чётко мыслить, полноценно логически рассуждать и ясно излагать свои мысли в настоящее время необходимы каждому. Совершенствовать эти два дара необходимо всю жизнь. Общество, которое не заботится о наращивании своего интеллектуального потенциала обречено на деградацию. Поэтому все члены педагогического коллектива должны не просто передавать необходимые по программе знания, а ещё и развивать мышление учащихся и приучать к грамотной, правильной, ясной, чёткой и насыщенной смыслом речи. Огромные возможности для такого развития имеет математика, в том числе и школьная. Чтобы успешно ответить на вопрос учителя, доказать теорему, сформулировать определение, правило, мало просто заучить материал, необходимо, прежде всего, самостоятельно размышлять». [2]

В.А. Далингер отмечает, что критериями языковой культуры речи, в том числе и математической, являются точность, логичность, ясность, доступность, чистота, выразительность, богатство, уместность. [4] А.С. Горчаков добавляет к ним: содержательность, осознанность, осмысленность речи, доказательность, логичность высказываний, владение математическим языком: его алфавитом, синтаксисом и семантикой. [3]

Однако качество математической речи не только учителя математики, но и учителя начальных классов, который также преподаёт математику, имеет большое значение, если не сказать большее значение, но при этом, нами практически не обнаружено специальных исследований в данном направлении.

Несмотря на то, что программа обучения учителя начальных классов в вузе содержит достаточно большой объём филологической подготовки, в том числе - курс культуры речи, что, безусловно, положительно влияет на общий уровень развития речи, но как показывают многолетние наблюдения, математическая речь студентов оставляет желать лучшего. Так, например, многие студенты затрудняются в: четкой и грамотной формулировке определений математических понятий, в обосновании решений задач, в чтении математического текста, чтении числительных, особенно если речь идет о чтении многозначных чисел и их склонениях и т.д. Нередко можно услышать во время педагогической практики: «квадрат - это четырехугольник, у которого все стороны равны», «луч - это прямая, ограниченная с одной стороны», «решите выражение», «решите примеры», «найдите вес арбуза» и т.п. Наибольшие затруднения вызывает необходимость доказывать теоремы или решать задачи на доказательство. У многих студентов подготовка к устному экзамену зачастую сводится к зазубриванию теоретического материала, и тогда любое уточнение при ответе вводит в ступор.

Одной из причин такого явления мы видим в отмене в школе устных экзаменов по математике. К сожалению, на факультеты, готовящих будущих учителей начальных классов, идут выпускники с не очень высокими результатами ЕГЭ по математике. Это, как правило, учащиеся решившие задачи, не требующие обоснования (задания базового уровня 1-8, или, в лучшем случае, еще задачи повышенного уровня сложности 9-12 с кратким ответом). Практически весь 11 класс сводится к натаскиванию решения задач подобного типа, а значит, не уделяется достаточно внимания, обоснованиям и анализу решения многих задач, предусмотренных программой 11 класса.

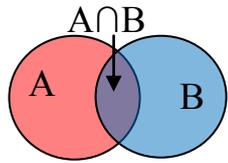
Другую причину, мы видим в тенденции «блогового» общения между молодыми людьми. Мы условно назвали «блоговым» общение с помощью СМС-ок, в чатах и т.п., при котором не прописываются все слова до конца, например, «спб», подразумевая «спасибо», «пжлст», подразумевая «пожалуйста», вместо слов вставляются различные картинки - смайлики и т.д. А теперь, представим ситуацию, в которой предлагается прочитать будущему учителю начальных классов обычную текстовую математическую задачу, в которой важны все слова с окончаниями. Мы столкнулись с тем, что студент, читая обычный текст задачи, проглатывает половину слов, или их окончания. Точно также происходит, когда студент читает теорию в учебнике по математике, который он в принципе не читал до обучения в вузе. Ведь было достаточно научиться решать определенный вид задач, алгоритм решения которого в готовом виде предоставлял учитель и долго его «разжевывал».

При подготовке будущего учителя начальных классов, стандартами предусмотрено изучение таких дисциплин как «Математика» (которая по существу содержит элементы дискретной математики) и «Теоретические основы начального курса математики» (в ней отражены элементы арифметики, геометрии и теории скалярных величин).

Для развития математической речи студентов - будущих учителей начальных классов, мы применяем ряд приемов:

1. приемы работы с новыми математическими понятиями:

- использование таблиц и схем, в которых содержатся символика, определения в словесной формулировке и с помощью языка математики. Например,

понятие	символ	словесное определение	символическое определение	наглядное представление
пересечение множеств	\cap	Пересечением множеств А и В называется новое множество, состоящее из всех тех и только тех элементов, которые принадлежат множествам А и В одновременно	$A \cap B = \{x x \in A \text{ и } x \in B\}$	

Эта таблица может заполняться в ходе лекции, или самостоятельно заполняется студентами при подготовке к практическим занятиям. Выделяются ключевые слова или союзы.

- на практическом занятии формулируются определения одного и того же понятия с ошибками. Предлагается найти эти ошибки и обосновать свой выбор. При изучении первоначальных геометрических понятий мы используем различные аксиоматики школьного курса геометрии, наборы неопределяемых понятий. Так понятие «прямая» в большинстве случаев является неопределяемым понятием, а, например, в учебнике А.В. Александрова и др. оно определяется, через понятие «отрезок».

- использование традиционных математических диктантов, в которых необходимо либо завершить начатое определение, либо сформулировать начало определения, конец которого известен, либо вставить пропущенные слова в определении

- так как программой предусмотрено изучение способов определений понятий, то предлагается выписать из двух-трех школьных учебников математики определения и проанализировать их. Затем рассмотреть определения начального курса математики и обосновать их логическую структуру

- использование традиционных устных опросов.

2. Приемы работы с математическими текстами

- Чтение математического текста в учебнике, со слайда, в интернете и т.д. Конспектирование или составление таблиц или опорных схем с применением символических записей. Отыскание в учебной литературе алгоритмов решения некоторых задач и представление их в виде блок-схем и наоборот.

- Чтение и пересказ рефератов, например по истории математики, истории возникновения того или иного понятия, с последующим совместным обсуждением глубины и грамотности выступления

- Чтение математических задач, выявление в них ключевых слов, величин и зависимостей между ними

- Чтение текстов, записанных на языке математическом языке. Проведение сравнений и аналогий. Например, предлагаются записи дистрибутивного закона для разных объектов

$$(\forall A, B, C \in M) A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$$

$$(\forall A, B, C \in V) A \vee (B \wedge C) = (A \vee B) \wedge (A \vee C)$$

$$(\forall a, b, c \in \mathbf{N}) a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$$

Предлагается прочитать их устно, выявить множество объектов, название свойства на русском языке. Обобщить это свойство для любых алгебраических операций

$$(\forall a, b, c \in X) a * (b \circ c) = (a * b) \circ (a * c)$$

3. Приемы работы при решении математических задач

- Семантический и синтаксический анализ текста задачи

- Построение вспомогательной модели

- Работа со схемами, рисунками

- Устное обоснование каждого этапа решения задачи

Например, дан граф бинарного отношения. Необходимо выяснить является ли оно отношением эквивалентности. Для решения этой задачи требуется вспомнить определение отношения эквивалентности, вспомнить особенности графа, обладающего свойствами рефлексивности, симметричности и транзитивности и применить их к данному рисунку.

- Как отмечает В.А. Далингер «Эффективным средством формирования целого ряда универсальных учебных действий, отмеченных в стандарте, являются вопросно-ответные процедуры, используемые учителями в процессе обучения математике. Вопрос, также как и суждение, понятие, умозаключение, можно рассматривать как категорию логики. С другой стороны вопрос можно рассматривать как самостоятельную форму мыслительной деятельности, как побудитель мысли». [4] Поэтому эти процедуры также применимы при решении задач

4. Приемы работы над теоремами.

- Выявление логической структуры теоремы: преамбулы, условия и заключения.
- Формулировки разных видов теорем (обратной, противоположной данной и обратной)
- изучение доказательств
- чтение и запись доказательств на языке математике
- построение умозаключений как математических, так и нематематических.

В заключение, хотелось бы отметить, что Речь учителя начальных классов должна быть безупречной во всех отношениях. Математическую речь необходимо формировать, начиная со школьной скамьи и продолжая при обучении в вузе. В соответствии со спецификой получаемой профессии, а именно, учителя начальных классов, желательно строить процесс обучения таким образом, чтобы студенты учились говорить самостоятельно:

- избегая слов – паразитов, излагать материал,
- опираясь на большой словарный запас и знания в области математики;
- владеть логикой и синтаксисом как естественного, так и математического языка,
- правильно используя необходимые стилистические обороты и словосочетания;
- различая особенности устной и письменной речи;
- выявляя и реализовывая адекватную форму изложения материала, включая образность и выразительность речи, интонацию и силу необходимого звучания
- соблюдая научность и литературность
- улучшая и постоянно обогащая фразеологию
- подробно объясняя, почему именно это выражение, этот оборот правильно и точно передаёт мысль
- сопровождая примерами разного характера, в том числе применительно к начальному курсу математики.

Список литературы

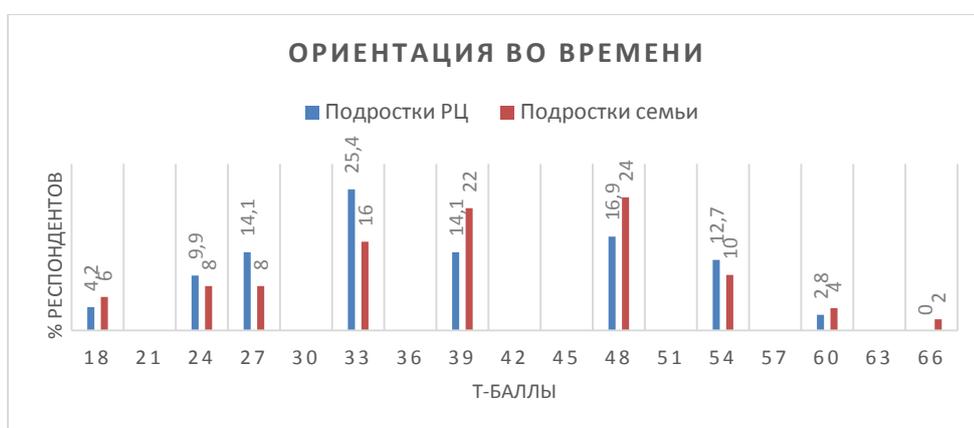
1. Гибш И. А. Развитие речи в процессе изучения школьного курса математики/ И. А. Гибш // Математика в школе. 1995. № 6. С. 2-5
2. Гнеденко, Б. В. Развитие мышления и речи при изучении математики / Б. В. Гнеденко // Математика в школе. - 1991. - №4. - С. 3-9.
3. Горчаков А. С. Развитие математической речи школьников в контексте деятельностного подхода: дисс...к.п.н./А.С. Горчаков – Нижний Новгород, 2014. – 224с
4. Далингер В.А. Развитие математической речи учащихся при обучении математике / В.А. Далингер// Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 6. – С. 83-85; - URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=34682> Зуева Д. А. Культура математической речи учителя: основные качества и условия их развития/ Д.А. Зуева- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-matematicheskoy-rechi-uchitelya-osnovnye-kachestva-i-usloviya-ih-razvitiya>
5. Столяр, А. А. Педагогика математики / А. А. Столяр. - Минск.: Высшая школа. - 1986. - 414 с.

ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЕМЫХ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРАХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

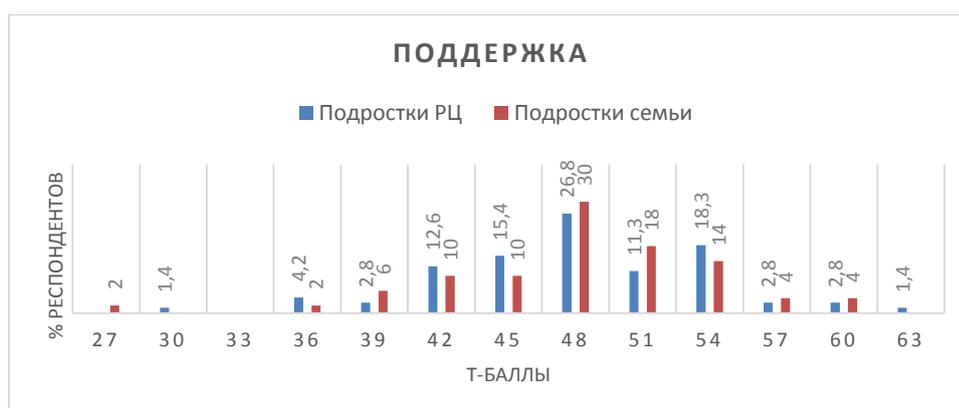
Иеродьякон Моисей (Семяников), Курсаков А.В.

Иеродьякон Моисей (Семяников) ОЧУ ПСТГУ;
Курсаков А.В., директор ГБОУ школа №854, г. Москва

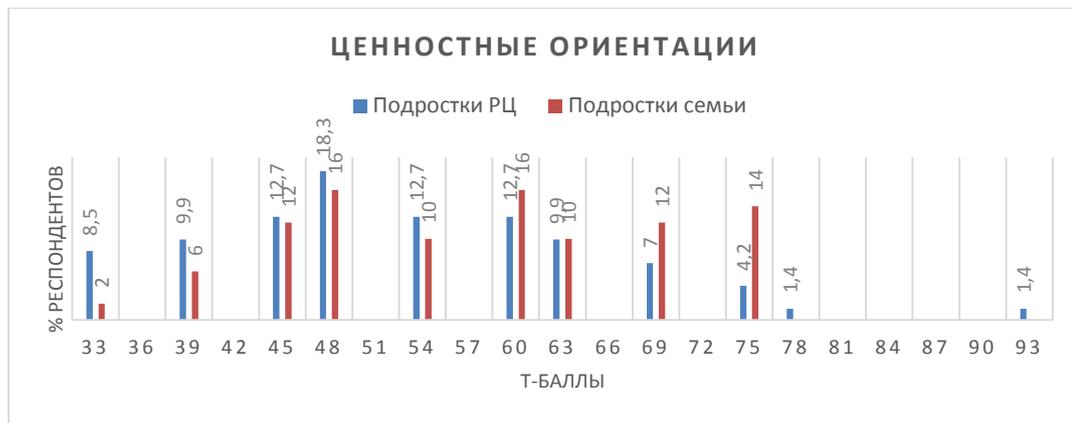
Актуальность работы обусловлена необходимостью социализации подростков – социальных сирот. Презентуется опыт, основанный на сочетании миссионерской работы и деятельностного развития творческих способностей этих подростков. Оценка характеристик личности подростков производилась посредством сравнения данных с использованием общепринятых методик (САТ) (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Загика М.В., Кроз М.В.). Референтная группа составила более 1,5 тыс. подростков, среди которых половина воспитывается в семье, остальные – в реабилитационных центрах (РЦ) Волоколамского, Лотошинского и Шаховского районов Московской области. Выборка обеспечивает 5% уровень значимости результатов.



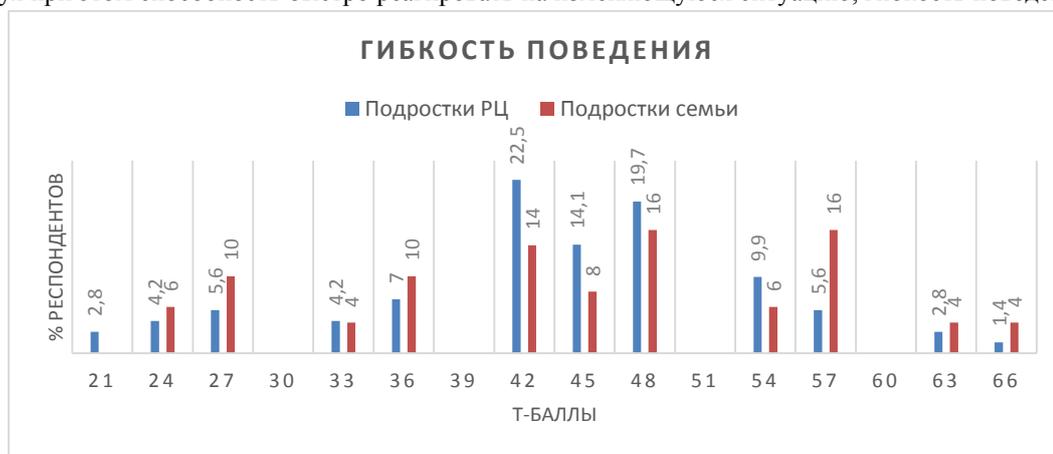
Подростки РЦ обладают низким уровнем самоактуализации, их беспокоят воспоминания о нанесенных обидах и своих проступках, и, в стремлении отрицания прошлого, они ставят перед собой нереальные цели, не умеют жить «здесь и сейчас», что задерживает их личностное развитие. Подростки семьи, несмотря на низкие показатели по данному коэффициенту, более благополучны, воспринимают настоящее в единстве с прошлым и будущим.



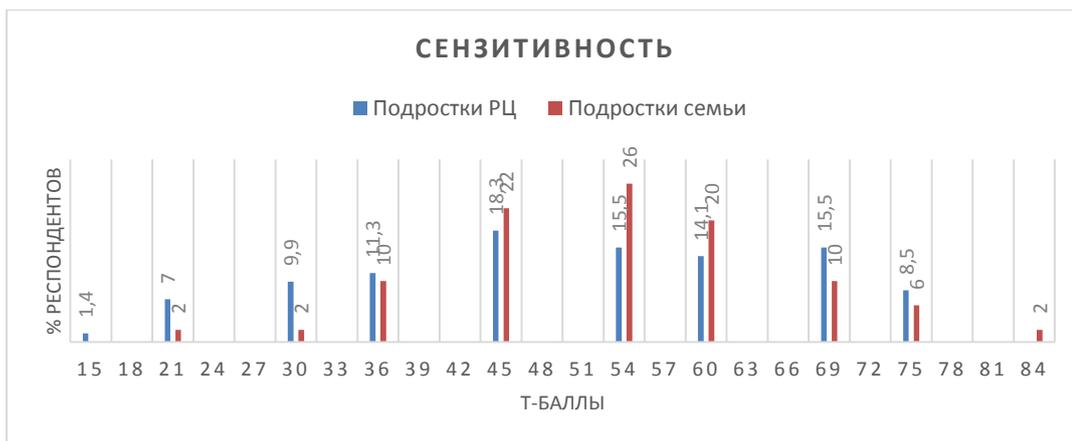
Коэффициент поддержки, или опоры на себя, невысок у обеих групп подростков, что характерно для пубертатного периода, в котором их личности подвержены внешнему влиянию, чувствительны к одобрению, к уверенности, что их любят.



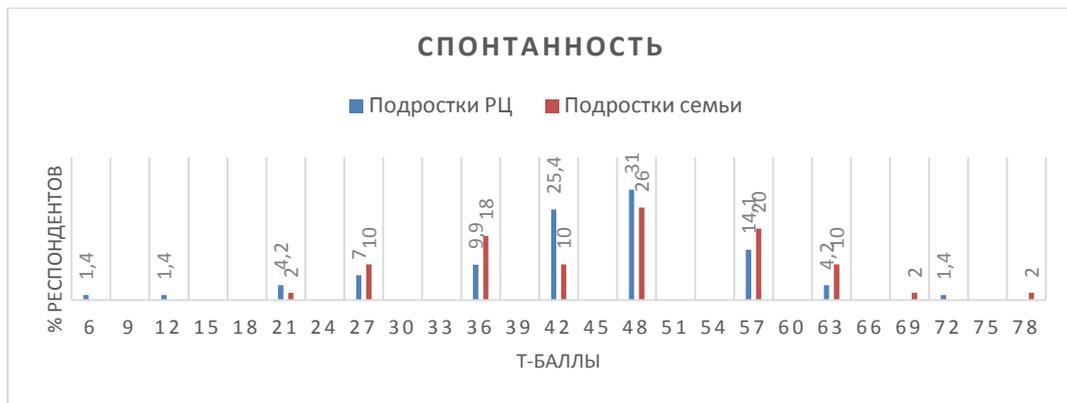
Ценностные ориентации подростков РЦ явно несформированы, в то время как у подростков семьи есть потребность руководствоваться ценностями, присущими самоактуализирующейся личности, демонстрируя при этом способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, гибкость поведения.



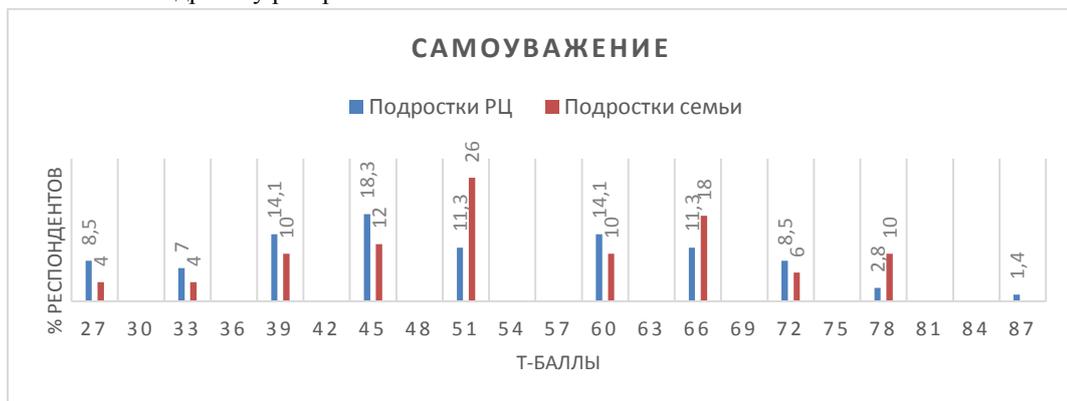
Подростки РЦ, напротив, склонны к догматизму, жесткому следованию принципам, принятым в микросоциуме РЦ.



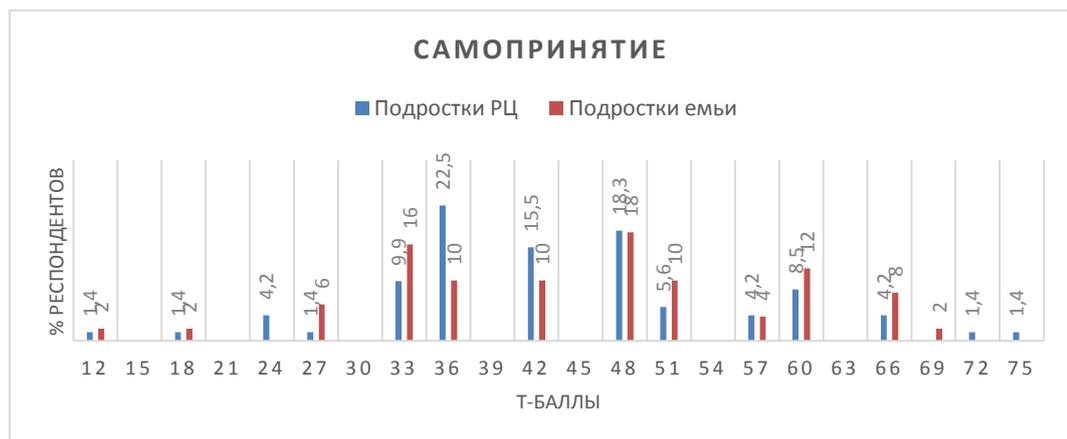
Для обеих групп подростков характерна чувствительность к собственным переживаниям и потребностям, обостренная у подростков РЦ. При этом подростки РЦ в меньшей степени способны спонтанно выражать свои чувства, опасаются открыто их проявлять.



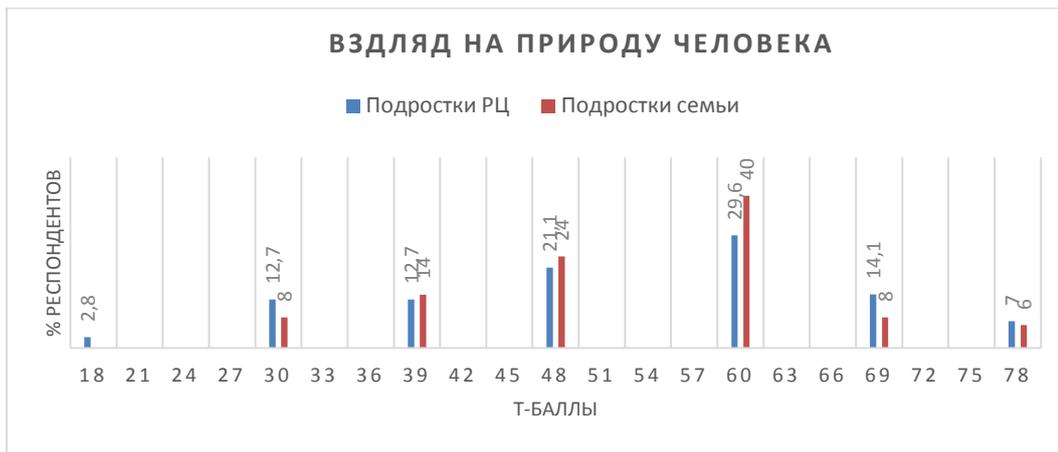
Неспособность подростков РЦ выразить, проявить, осознать собственные чувства удается преодолеть в миссионерской работе. Откровенный и деликатный, конфиденциальный разговор с миссионером позволяет подростку раскрыться и осознать себя.



Подростки РЦ отличаются явно выраженным заниженным самоуважением, в сочетании с попытками заставить других уважать себя, что требует повышения самооценки. Обе группы подростков пытаются принять себя вопреки своей слабости. Самопринятие достигается труднее, чем самоуважение, и подростки РЦ испытывают существенные трудности в этом.

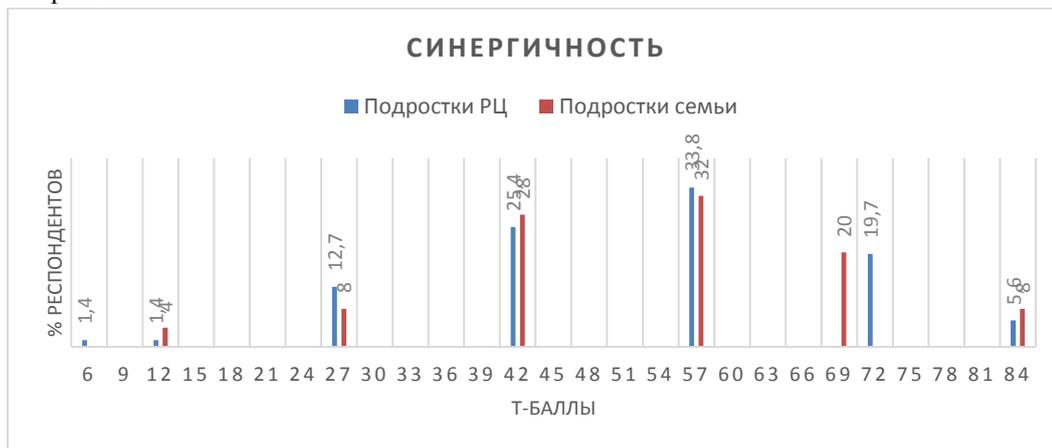


Отыскание в своей душе зерна, заложенного Создателем, помогает подростку найти опору для самопринятия и самосовершенствования.

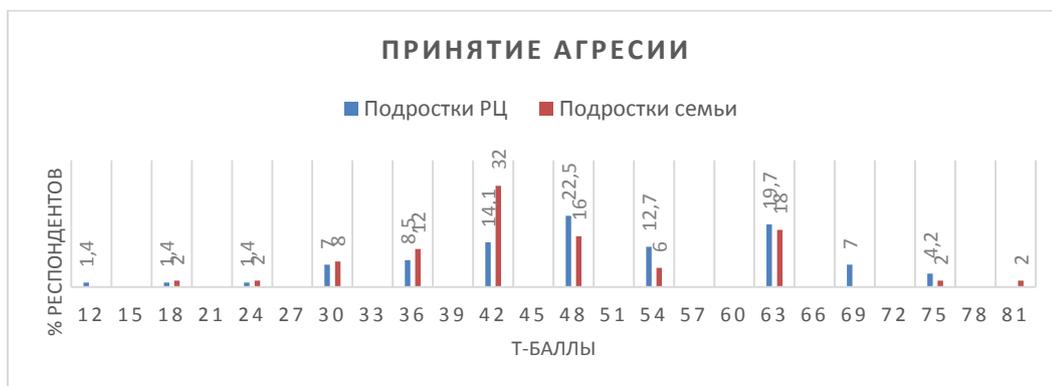


Обе группы подростков не считают всех людей плохими и злыми по их сущности.

Переходя к следующей группе коэффициентов и их трактовке, необходимо отметить существенные различия в подходах с точки зрения духовности в любой конфессии и секулярной общественности. В духовной практике такие противоположности, как любовь и похоть, эгоизм и бескорытие, миролюбие и агрессивность, гнев являются антагонизмами, и работа миссионера направлена на развитие первых и искоренение вторых.

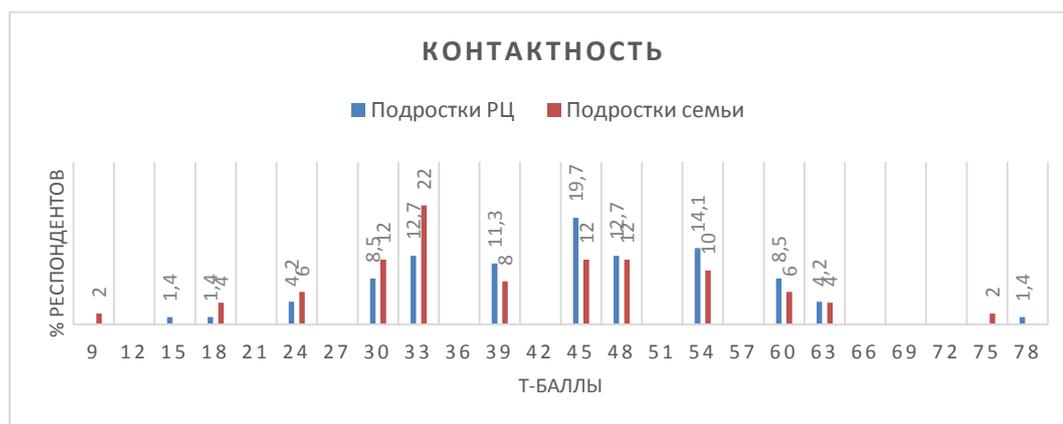


Достаточно высокие коэффициенты синергичности у обеих групп подростков подчеркивают их терпимость к проявлению негативных явлений в жизни социума. Это является обширным полем для миссионерской работы по формированию способности различать терпимость к ближнему и терпимость ко греху.

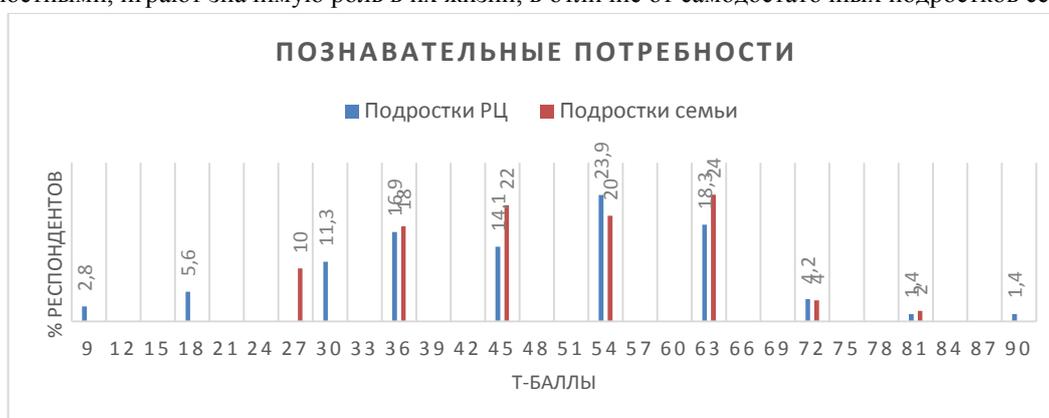


Подростки РЦ принимают агрессивность как природное свойство личности в большей степени, чем подростки семьи, старающиеся скрыть агрессивные наклонности, хотя обеим группам присуще проявление агрессии в межличностных контактах. Секулярные положения о допустимости проявления агрессии, гнева в

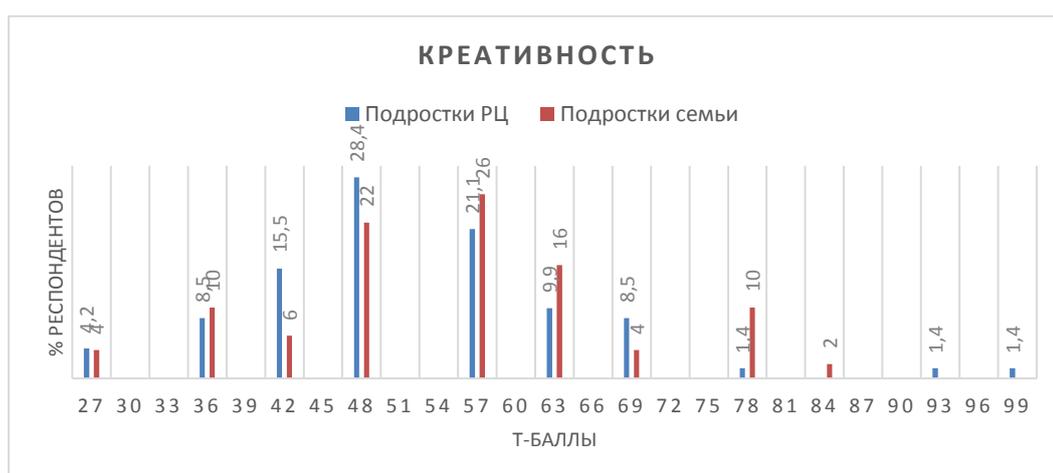
межличностных контактах не согласуются с положениями любой Церкви, утверждающей гордыню как греховное основание проявления гнева, агрессию как нелюбовь к ближнему.



Для подростков РЦ отношения с окружающими, тесные контакты с ними не являются поверхностными, играют значимую роль в их жизни, в отличие от самодостаточных подростков семьи.



Подростки РЦ обладают менее выраженными потребностями к приобретению знаний об окружающем мире, существенно заниженным творческим потенциалом. Основным препятствием является их неуверенность в способности к творческой самореализации, в своём будущем в целом.



Исследования показали, что развитие креативности, положительное подкрепление поможет подросткам РЦ в деятельности обрести опыт успешности самосовершенствования. В 2017 году в рамках Московского городского конкурса «Искусство познания» стартовала секция «Мир вокруг нас» для творческих групп с участием детей с особыми образовательными потребностями, к которым в большинстве относятся подростки РЦ. Им предоставляется возможность показать результаты проектной и

исследовательской деятельности на любую интересующую их тему в доброжелательной обстановке, с оценкой по критериям, учитывающим их возможности. Специалисты РЦ отмечают, что реализация таких проектов позволяет подросткам быть услышанными, повышает их самооценку, уверенность в себе и своих силах, учит ставить перед собой реальные цели.

Список литературы и источников

- 1) Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Загика М.В., Кроз М.В. Самоактуализационный тест - САТ [В Интернете] // Психологос Энциклопедия практической психологии. - 14 10 2016 г. - http://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizacionnyy_test_-_sat.
- 2) Семяников С. Н. Анкета [В Интернете] // С чего начинается Родина. - 24 09 2016 г.. - http://podrostki.today/?page_id=28.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Климченко И. В.

Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна

Модернизация образования предполагает улучшение его качества. Современные требования к образованию в России нашли отражение в Федеральном законе Российской Федерации № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Согласно вышеназванному закону, « образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [4, с. 3]. Понятие «компетенция» в ФЗ РФ № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включено в формулировку целого ряда основных понятий, используемых в данном законе с целью акцентирования внимания на результаты обучения.

«Компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные» [2, с. 27].

Совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки отражена в образовательных стандартах. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень (бакалавриата), предусматривает в требованиях к результатам освоения программы формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [3].

Согласно ФГОС, процесс изучения студентами ВУЗа дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация» направлен на формирование и развитие профессиональных компетенций:

- в области научно-исследовательской деятельности: готовность к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта в сервисной деятельности (ПК-3);
- в области сервисной деятельности: готовность к проведению экспертизы и (или) диагностики объектов сервиса (ПК-10); готовность к осуществлению контроля качества процесса сервиса, параметров технологических процессов, используемых ресурсов (ПК-12).

Методическими условиями, способствующими формированию и развитию вышеназванных профессиональных компетенций при изучении студентами темы: «Национальные стандарты» в разделе: «Стандартизация» могут быть:

1. Использование преподавателем активных и интерактивных форм проведения занятий.
2. Проведение практических занятий.

3. Написание курсовой работы по дисциплине.

4. Применение студентами знаний, умений и навыков на преддипломной практике на сервисном предприятии, а также при написании выпускной квалификационной работы.

Приведем пример реализации преподавателем первых двух условий в ходе изучения студентами дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация». Речь идет о проведении практической работы по теме: «Национальные стандарты». Цели проведения практической работы: в результате изучения национальных стандартов студент должен:

Знать: основные цели и принципы стандартизации.

Уметь: работать с нормативной и технической документацией (стандартами).

Владеть: методологией использования действующих стандартов.

Форма организации деятельности студентов: работа в группах.

Форма выполнения и отчетности: выступление представителя группы с мини-лекцией, сопровождающейся презентацией.

Место проведения: компьютерный класс.

Источники: стандарты по конкретным видам сервисной деятельности.

Для успешного выполнения студентами практической работы, преподаватель просит их разделить на группы для работы с несколькими стандартами и подготовки к мини-лекции. Перед студентами стоят задачи:

1. Определить структуру документа, понятийный аппарат, основное содержание, сферу применения и привести примеры использования документа на основе их опыта прохождения учебной и производственной практики на предприятии сервиса.

2. Подготовить презентацию для участия в мини-лекции.

Приведем перечень действующих стандартов в сфере сервиса и туризма для изучения на практической работе для каждой группы студентов. Далее речь идет о тех действующих стандартах, которые предлагает «Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии» [1].

Группа № 1 «Национальные стандарты, касающиеся туристских услуг»:

- ГОСТ 32611-2014 Туристские услуги. Требования по обеспечению безопасности туристов.

- ГОСТ 32612-2014 Туристские услуги. Информация для потребителей. Общие требования.

- ГОСТ 32613-2014 Туристские услуги. Услуги туризма для людей с ограниченными физическими возможностями. Общие требования.

- ГОСТ Р 50681-2010 Туристские услуги. Проектирование туристских услуг.

- ГОСТ Р 54600-2011 Туристские услуги. Услуги турагентств. Общие требования.

- ГОСТ Р 55318-2012 Туристские услуги. Общие требования к персоналу туроператоров и турагентов.

- ГОСТ Р 56643-2015 Туристские услуги. Личная безопасность туриста.

Группа № 2 «Национальные стандарты, касающиеся туристских услуг и сферы гостеприимства»:

- ГОСТ Р 51185-2014 Туристские услуги. Средства размещения. Общие требования.

- ГОСТ Р 53423-2009 Туристские услуги. Гостиницы и другие средства размещения туристов.

Термины и определения.

Группа № 3 «Национальные стандарты, касающиеся предоставления туристских и экскурсионных услуг»

- ГОСТ Р 53522-2009 Туристские и экскурсионные услуги. Основные положения.

- ГОСТ Р 54604-2011 Туристские услуги. Экскурсионные услуги. Общие требования.

- ГОСТ Р 56197-2014 Туристские информационные центры. Туристская информация и услуги приема. Требования.

Группа № 4 «Национальные стандарты, касающиеся конкретных видов туризма»:

- ГОСТ Р 54601-2011 Туристские услуги. Безопасность активных видов туризма. Общие положения.

- ГОСТ Р 54602-2011 Туристские услуги. Услуги инструкторов-проводников. Общие требования.

- ГОСТ Р 54605-2011 Туристские услуги. Услуги детского и юношеского туризма. Общие требования.

- ГОСТ Р 56221-2014 Туристские услуги. Речные круизы. Общие требования.

- ГОСТ Р 56642-2015 Туристские услуги. Экологический туризм. Общие требования.

- ГОСТ Р 55698-2013 Туристские услуги. Услуги пляжей. Общие требования.

- ГОСТ Р 55881-2016 Туристские услуги. Общие требования к деятельности горнолыжных комплексов.
- ГОСТ Р 57279-2016 Туристские услуги. Оценка качества и безопасности предоставления услуг горнолыжных комплексов.
- ГОСТ Р 57280-2016 Туристские услуги. Общие требования к предоставлению услуг горнолыжного туризма.
- ГОСТ Р 57286-2016 Услуги социального туризма. Туристские услуги для людей пожилого возраста. Общие требования.
- ГОСТ Р 57287-2016 Туристские услуги, предоставляемые на особо охраняемых территориях. Требования.
- ГОСТ Р ИСО 13810-2016 Туристские услуги. Промышленный туризм. Предоставление услуг. Группа № 5 «Национальные стандарты, касающиеся услуг общественного питания»:
- ГОСТ 30389-2013 Услуги общественного питания. Предприятия общественного питания. Классификация и общие требования.
- ГОСТ 30390-2013 Услуги общественного питания. Продукция общественного питания, реализуемая населению. Общие технические условия.
- ГОСТ 31984-2012 Услуги общественного питания. Общие требования.
- ГОСТ 31985-2013 Услуги общественного питания. Термины и определения.
- ГОСТ 31987-2012 Услуги общественного питания. Технологические документы на продукцию общественного питания. Общие требования к оформлению, построению и содержанию.
- ГОСТ 31989-2012 Услуги общественного питания. Общие требования к заготовочным предприятиям общественного питания.
- ГОСТ 32691-2014 Услуги общественного питания. Порядок разработки фирменных и новых блюд и изделий на предприятиях общественного питания.
- ГОСТ 32692-2014 Услуги общественного питания. Общие требования к методам и формам обслуживания на предприятиях общественного питания.
- ГОСТ Р 54609-2011 Услуги общественного питания. Номенклатура показателей качества продукции общественного питания.
- ГОСТ Р 55051-2012 Услуги общественного питания. Общие требования к кейтерингу. Группа № 6 «Национальные стандарты, касающиеся методов оценки качества и лабораторного контроля продукции в общественном питании»:
- ГОСТ 31986-2012 Услуги общественного питания. Метод органолептической оценки качества продукции общественного питания.
- ГОСТ 31988-2012 Услуги общественного питания. Метод расчета отходов и потерь сырья и пищевых продуктов при производстве продукции общественного питания.
- ГОСТ Р 54607. 1 -2011 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 1. Отбор проб и подготовка к физико-химическим испытаниям.
- ГОСТ Р 54607. 2-2012 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 2. Методы физико-химических испытаний.
- ГОСТ Р 54607. 3-2014 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 3. Методы контроля соблюдения процессов изготовления продукции общественного питания.
- ГОСТ Р 54607. 4-2015 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 4. Методы определения влаги и сухих веществ.
- ГОСТ Р 54607. 5-2015 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 5. Методы определения жира.
- ГОСТ Р 54607. 6-2015 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 6. Методы определения сахара.
- ГОСТ Р 54607. 7-2016 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 7. Определение белка методом Кьельдаля.
- ГОСТ Р 54607. 9-2016 Услуги общественного питания. Методы лабораторного контроля продукции общественного питания. Часть 9. Методы микробиологических испытаний.
- ГОСТ Р 55323-2012 Услуги общественного питания. Идентификация продукции общественного питания. Общие положения.

- ГОСТ Р 55889-2013 Услуги общественного питания. Система менеджмента безопасности продукции общественного питания. Рекомендации по применению ГОСТ Р ИСО 22000-2007 для индустрии питания.

- ГОСТ Р 56725-2015 Услуги общественного питания. Хранение проб продукции общественного питания на предприятиях общественного питания.

- ГОСТ Р 56766-2015 Услуги общественного питания. Продукция общественного питания. Требования к изготовлению и реализации.

В связи с тем, что выполнение студентами такой практической работы предусматривает процесс учения и исследования, организацию мыслительного процесса, общение и сотрудничество в группе, можно утверждать, что профессиональные компетенции могут быть сформированы у студентов в ходе изучения дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация».

Эксперты утверждают, что « в стандартах высшего образования приводятся такие основные уровни усвоения компетенций: пороговый, повышенный, продвинутый» [2, с. 51-52].

В случае выполнения всех вышеназванных методических условий формирование профессиональных компетенций возможно на всех трех уровнях и, следовательно, студент станет профессионалом в своей сфере деятельности.

Список литературы

1. Национальные стандарты. Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://protect.gost.ru/default.aspx?control=6&month=1&year=2017&search>. (дата обращения 03.02.2017 г.)
2. Троянская С. А. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие / С. А. Троянская. – Ижевск. : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.01 сервис (уровень бакалавриата). – [URL:http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/93](http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/93).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2015. – 160 с.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Космачева И. В.

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Аннотация: в статье рассматриваются особенности словаря дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению С. Л. Рубинштейна, речь – это деятельность общения посредством языка [9].

Речь тесно связана со всей психической жизнью человека: мышлением, воображением, эмоциями, волей. Всем известно, что речь является одним из главных показателей развития ребенка. Она реализует несколько потребностей человека (ребенка): коммуникативную, информативную, познавательную (развивающую), что уже говорит о ее большой значимости.

Однако на появление и становление речи природа отводит человеку очень мало времени – ранний и дошкольный возраст. Именно в этот период создаются благоприятные условия для развития устной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи (чтения и письма) и последующего речевого и языкового ребенка.

Важнейшая роль в разработке теоретических основ методики развития речи, детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья принадлежит А. М. Бородич, А. Н. Гвоздеву и др. [2; 3]. Их данные позволяют определить и обосновать место и значение, принципы и задачи, содержание и методику работы с детьми младшего дошкольного возраста по развитию речи. В методике обращается особое внимание на роль развивающей социальной среды, общения с окружающими людьми, «речевой атмосферы», предусматривается с самого раннего возраста развитие речи как средства общения. Большинство задач развития речи ставится во всех возрастных группах, однако их содержание имеет свою специфику, которая определяется возрастными и психофизическими особенностями детей. Так, главной задачей является накопление словаря и формирование произносительной стороны речи.

Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения. Словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

Основной целью нашего экспериментального исследования являлось выявление уровня сформированности словаря у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Центра продленного дня при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», в апреле 2017 г. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5–6 лет с заключением ПМПК «Легкая умственная отсталость (ЛЮО). Несформированность языковых и речевых средств».

Для изучения словаря дошкольников с ОВЗ мы использовали методики, разработанные Е. М. Мастюковой, а также материалы А. М. Бородич. На первом этапе мы использовали диагностические задания по методике Е. М. Мастюковой [8].

Для обследования словарного запаса по данной методике предлагалось 8 заданий: «Назови предметы», «Назови части предметов», «Назови предметы одним словом», «Назови детёнышей животных», «Назови профессии», «Назови какой? (какая, какое, какие)», «Скажи наоборот», «Скажи, кто что делает?».

На втором этапе диагностики были использованы задания по материалам А. М. Бородич («Подбор определений», «Подбор антонимов», «Уровень обобщений», «Многозначность слова»), которые давали возможность выявить такие стороны словарного запаса как: знания антонимов, синонимов, уровень знаний обобщающих понятий [2].

Результаты выполнения дошкольниками всех заданий оценивались по 5-балльной шкале (по результатам выполнения всех заданий максимальное количество баллов – 65).

Для оценки результатов было выделено 3 уровня сформированности словаря у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Низкий уровень (менее 31 балла): ребёнок затрудняется в назывании предметов и их частей, действий или состояний, называет один признак предмета, выраженный названием цвета или размера, допускает ошибки в употреблении обобщающих понятий и антонимов, затрудняется в подборе близких по смыслу слов и понимании значений многозначных слов.

Средний уровень (от 32 до 48 баллов): ребенок правильно называет предметы и некоторые их части, употребляет соответствующие глаголы для обозначения действия или состояния; может назвать один или два признака предмета, правильно использует обобщающие слова, может подобрать слова с противоположным значением, с помощью взрослого подбирает слова близкие по смыслу, способен понять разные значения многозначного слова.

Высокий уровень (от 49 до 65 баллов): ребёнок правильно называет представленные предметы, их части, действия или состояния; называет более двух признаков, умеет дифференцировать обобщающие понятия; умеет сопоставлять предметы, правильно подбирает слова с противоположным значением, умеет выбирать подходящее по смыслу слово, понимает разные значения многозначного слова.

Проанализируем результаты выполнения заданий дошкольниками с ОВЗ на выявление уровня сформированности словаря на первом этапе эксперимента.

Дошкольники охотно выполняли задание на выявление сформированности лексических представлений (на выявление понимания прямых номинативных значений слов). При выполнении данного задания 20 % детей испытывали значительные затруднения. Смогли правильно назвать только два предмета («дом», «машина») 20 % испытуемых. Правильно назвали три предмета («дом», «машина», «чайник») 50 % обследуемых детей. Лишь 10 % дошкольников выполнили данное задание с небольшими ошибками, назвав

правильно 4 предмета («дом», «машина», «чайник», «платье»). В среднем за данное задание дети набрали 2,5 балла.

Диагностическое задание, направленное на выявление у детей аналитико-синтетических умений, оказалось значительно труднее первого. Не справились с этим заданием 10 % испытуемых. Испытывали значительные трудности при выполнении данного задания 60 % дошкольников, назвав у «стула» и «чайника» только по одной части («сиденье», «носик»), у «машины» и «дома» по две части («кузов», «кабина», «крыльцо», «крыша»). Небольшая часть (20 %) испытуемых назвали по две части у «стула» и «чайника», три-четыре – у «машины» и «дома». В среднем за данное задание дети набрали 2,3 балла.

Наиболее сложным для дошкольников с ОВЗ было задание на выявление обобщающих понятий. Назвали только одно обобщающее понятие «животные» – 30 % детей, затем, при демонстрации карточек с изображением посуды, мебели, испытуемые перечисляли известные им предметы, но обобщить их не смогли. По два обобщающих слова к предметам («животные», «мебель») нашли – 40 % дошкольников. Небольшой процент детей (20 %) подобрали три обобщающих понятия к предлагаемым предметам («животные», «мебель», «посуда»). Лишь 10 % дошкольников смогли назвать от пяти до четырех обобщений к предметам («животные», «мебель», «посуда», «овощи», «фрукты»). В среднем за данное задание дети набрали 2,2 балла.

Задание, направленное на исследование знаний в назывании детенышей животных, не вызвало большого затруднения у детей. Смогли выполнить задание после уточняющих вопросов 80 % дошкольников. По три детёныша животных («лисёнок», «медвежонок», «утёнок») назвали 10 % испытуемых. Ещё 10 % детей справились с этим заданием с небольшими затруднениями и назвали по четыре детёныша животных («лисёнок», «медвежонок», «утёнок», «щенок»). В среднем за данное задание дети набрали 2,3 балла.

Задание на выявление знаний профессий вызвало большой интерес у дошкольников с ОВЗ. Смогли назвать только две профессии («повар», «врач») 30 % детей. Испытуемые обозначали действия людей (*дядя едет, тётя готовит*), но затруднялись в назывании профессии. Значительная часть испытуемых (40 %) назвали по три профессии («повар», «врач», «учитель»). Остальные дети (30 %) справились с предложенным заданием и назвали четыре профессии (*повар, врач, учитель, продавец*). В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 3 балла.

Следующее задание оказалось для детей сложнее, чем предыдущее. При назывании слов, обозначающих признаки предмета, 30 % дошкольников смогли назвать только два конкретных признака («Шар красный, воздушный»). Более половины испытуемых (60 %) назвали три признака предметов только лишь после их уточнения (Слова педагога: «*Это зимняя шапка или летняя панамка? Что мы наденем на голову, чтобы не замёрзнуть зимой?*»). (Ответы детей: «*Наденем шапку, потому, что она зимняя, тёплая, шерстяная*»). И только 10 % дошкольников смогли назвать четыре признака предметов («*Этот цветок красный, красивый, яркий, садовый*»). В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 2,8 балла.

В задании на выявление умений подбирать слова с противоположным значением никто не закончил правильно все четыре фразы. Половина детей справились с заданием со значительными трудностями и смогли закончить лишь одну фразу («*Этот котёнок белый, а другой – чёрный*»). Ещё половина испытуемых смогли подобрать 2 слова с противоположным значением (Ошибки которые были допущены детьми: «*Эта дорожка большая, а другая маленькая*»). (правильно – *широкая и узкая*). В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 2,5 балла.

Задание, направленное на диагностику глагольного словаря, оказалось для детей легче, чем подбор антонимов. Требовалась повторная инструкция для 30 % детей, при которой они смогли назвать два слова-действия (Допущенные ошибки: «*зайчик идёт*», «*рыбка в речке*»). После повторной инструкции: «*зайчик скачет по тропинке, рыбка плавает в речке*»). Три глагола смогли назвать 50 % испытуемых («*Зайчик скачет по тропинке, птица сидит на ветке, рыба плавает в реке*»). Четыре действия назвали 20 % детей («*Зайчик скачет по тропинке, птица сидит на ветке, рыба плавает в реке, змея ползёт по траве*»). В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 2,9 балла.

Проанализируем результаты выполнения заданий дошкольниками с ОВЗ на выявление уровня сформированности словаря на втором этапе эксперимента.

Задание на выявление умения подбирать определения, все дети выполняли с удовольствием, старались быть внимательными. По одному определению с помощью педагога к каждому из предложенных слов придумали 50 % дошкольников. Смогли придумать по два слова 40 % испытуемых, но только после

повторной инструкции. Меньшее количество детей (10 %) самостоятельно придумали к каждому из предложенных слов одно определение, а по два определения – с помощью педагога («Что это? Это пальто. Какое пальто? Пальто красивое, меховое, тёплое»). В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 2,6 балла.

Задание на исследование умения подбирать синонимы и антонимы, половина детей (50 %) выполняли задание очень медленно, им потребовалась помощь экспериментатора и повторная инструкция: «Внимательно рассмотри картинку, давай сравним два домика, мы видим, что они разные по величине. О них можно сказать, что один большой, а другой маленький». С уточняющей помощью выполняли задание 40 % дошкольников, но темп их выполнения был замедлен. Небольшая часть испытуемых (10 %) справились с заданием («Этот дом не высокий – он низкий, малыши – маленький, а папа – большой», «Дети едят (дети кушают), мы радуемся (мы веселимся), на улице холод (на улице мороз), мальчик смеётся (мальчик хохочет»). В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 2,6 балла.

В задании, направленном на выявление умений подбирать слова-обобщения, 30 % детей требовалось повторение инструкции с контекстной подсказкой: «Внимательно посмотри на картинку. Лиса, медведь, волк, заяц – живут в лесу, это дикие животные». В отдельных случаях 40 % дошкольников требовалось повторение инструкции. Часть испытуемых (30 %) справилась с заданием в полном объёме, («На картинке нарисованы лиса, медведь, заяц, белка – все они дикие животные. Их дом – лес». В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 3 балла.

Наиболее доступным стало задание на выявление умения подбирать многозначные слова. Испытывали значительные трудности при выполнении данного задания 20 % детей, они не смогли подобрать ни одного слова. Самостоятельно называли по одному слову к каждому предложенному – 60 % испытуемых («Ручка. У куклы ручки. Коса. У девочки коса»). Небольшая часть детей (20 %) самостоятельно назвали по два слова к каждому предложенному слову («Ручка. У куклы ручки, у сумки ручки. Коса. У девочки коса, мальчик косит траву косой. Лист. На дереве лист, дети рисуют на листах бумаги»). В среднем за выполнение данного задания дошкольники набрали 3 балла.

Проанализировав количественные и качественные показатели выполнения детьми всех заданий констатирующего эксперимента, мы можем обобщить полученные данные об уровне сформированности словаря у дошкольников с ОВЗ.

Наибольшее количество баллов при выполнении заданий констатирующего эксперимента набрали 10 % детей (40 баллов). Хорошие результаты показали 40 % дошкольников (от 37 до 39 баллов). Остальная часть испытуемых (30 %) набрали от 29 до 35 баллов. Слабые результаты показали 20 % детей, набрав по 27 баллов. Исходя из количества набранных детьми баллов, можно заключить, что у 60 % детей с ОВЗ был выявлен средний уровень развития словаря и у 40 % дошкольников – низкий уровень.

В процессе анализа результатов констатирующего исследования

Таким образом, проведённое экспериментальное исследование позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с ОВЗ отмечается недостаточное развитие лексической стороны речи. У них обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка. Недостаточный уровень сформированности лексических представлений у дошкольников с ОВЗ выражается и в медленном пополнении словаря, смешении близких по значению лексем, незнании точного употребления слов, их ограниченном понимании и объяснении значений.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2009. – 400 с.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 2009. – 225 с.
3. Гвоздев, А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во Саратовского университета, 2002. – 160 с.
4. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – М. : Владос, 2011. – 342 с.
5. Золотова, Н. О. О ходе исследования специфики ядра лексикона / Н. О. Золотова //

- Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – 185 с.
6. Леонтьев, А. А. Внутренняя речь в процессе грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М. : Просвещение, 2007. – 369 с.
 7. Львов, М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2006. – 234 с.
 8. Мастюкова, Е. М. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Младший и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. – М. : Классикс-Стиль, 2003. – 320 с.
 9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
 10. Смирницкий, А. И. К вопросу о слове (Проблема отдельности слова) / А. И. Смирницкий // Вопросы теории и истории языка. – М. : Просвещение, 2007. – 252 с.
 11. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – М. : Просвещение, 2008. – 371 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Космачева Т. В.

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Аннотация: в статье рассматриваются особенности психомоторного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты исследования двигательного, познавательного и эмоционально-волевого компонентов психомоторики у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема психомоторного развития ребенка принадлежит к числу наиболее значимых в общей и специальной дошкольной педагогике и детской психологии.

Психомоторные навыки – это интеллектуальные и двигательные навыки, зависящие от возраста, врожденных и наследственных качеств ребенка. Благодаря этим навыкам происходит взаимодействие ребенка с внешней средой [2, с. 24].

Трактовка «психомоторики» как органического единства двигательного, познавательного и эмоционального компонентов, определяет ее связь с развитием личности ребенка в целом. В связи с этим, целью системы работы по психомоторному развитию является развитие всех сторон личности ребенка и раскрытие его потенциальных возможностей, что позволит подготовить каждого к успешному психическому развитию на последующих возрастных стадиях (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.). Единство и гармония всех компонентов психомоторики обеспечивает успешность физического, нравственного, умственного, эстетического развития и подготовку ребенка к элементарным видам труда [3; 8; 11].

По мнению Н. П. Вайзмана, становление психомоторных функций здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) имеет много общего. Приближение к нормальным тенденциям этого процесса наблюдается при легких нарушениях. При тяжелых – общие черты исчезают. Имеющиеся данные свидетельствуют, что детям с тяжелыми нарушениями свойственна значительная задержка и несоответствие этапов нормального онтогенеза психомоторики. В дошкольном возрасте у них встречаются двигательные проявления, характерные для первого полугодия нормального онтогенеза. С возрастом моторная недостаточность сглаживается, но чем грубее недоразвитие центральной нервной системы, тем слабее влияние возрастного фактора на состояние двигательной сферы [1, с. 42].

С целью изучения уровня сформированности и выявления особенностей психомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ был организован и проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе Центра продленного дня при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» в мае 2017 г. В исследовании принимали участие 10 детей дошкольного возраста в возрасте 5–6 лет с заключением ПМПК «Легкая умственная отсталость (ЛЮ). Несформированность языковых и речевых средств».

Исследование уровня сформированности психомоторных навыков у дошкольников проводилось в три этапа в свободное от занятий время.

Первый этап – обследование состояния двигательной сферы.

Обследование включало 4 серии, каждая из которых содержала от 3 до 10 тестовых заданий. Сначала обследовалась общая произвольная моторика, затем мимическая и речевая моторика, а также тонкие движения пальцев рук.

Первая серия была направлена на обследование состояния отдельных компонентов общей произвольной моторики и состояла из трех заданий: 1) ребенку предлагалось встать «на цыпочки» и удерживать эту позу с открытыми глазами в течение 10 с.; 2) ребенок с открытыми глазами продвигался прыжками попеременно на правой и левой ноге на расстояние 5 м.; 3) ребенку предлагалось как можно быстрее при помощи пальцев одной руки скатать шарик из бумажной салфетки.

Вторая серия была направлена на обследование произвольной мимической моторики и содержала следующие задания: 1) поднять брови («Удивление»); 2) слегка сомкнуть веки; 3) прищурить глаза («Яркое солнце»); 4) плотно сомкнуть веки («Стало темно»); 5) сжать губы; 6) вытянуть губы в «трубочку»; 7) вытянуть губы, как для произнесения звука «о»; 8) надуть щеки; 9) оскалить зубы («Забор»).

Третья серия была направлена на обследование речевой моторики: 1) открыть и закрыть рот; 2) рот полуоткрыть, широко открыть, закрыть; 3) имитировать жевательные движения; 4) попеременно надуть щеки; 5) втянуть щеки внутрь; 6) высунуть «широкий» и «узкий» язык, удержать заданную позу на счет до 5; 7) касаться кончиком языка поочередно правого и левого углов рта, верхней и нижней губы («Часы»); 8) упереть кончик языка в нижние зубы с одновременным выгибанием спинки языка («Кошка сердится»); 9) пощелкать языком («Поехали на лошадке»); 10) поднять кончик языка вверх, облизать верхнюю губу («Вкусное варенье»).

Четвертая серия была направлена на обследование тонких движений пальцев рук и содержала следующие задания: 1) сжать пальцы в кулаки; 2) соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»); 3) загибать по очереди палец на правой, затем палец на левой руке («Пальчики прячутся»); 4) переплести руки «в замок»; 5) самостоятельно застегнуть пуговицы; 6) нанизать на нитку бусинки; 7) начертить карандашом вертикальные параллельные линии (до 7).

Второй этап – обследование познавательной сферы (по методике Е. А. Стребелевой) [10].

Задание 1. Коробка форм.

Цель – выявление уровня развития зрительной ориентировки на форму.

Задание 2. Построй из палочек.

Цель – выявление уровня развития конструктивных способностей, умения работать по памяти, по образцу.

Задание 3. Сложи разрезную картинку.

Цель – выявление уровня развития целостного восприятия сюжетного изображения на картинке.

Задание 4. Найди время года.

Цель – выявление уровня сформированности представлений о временах года (развитие наглядно-образного мышления).

Задание 5. Нарисуй целое.

Цель – выявление уровня развития наглядно-образного мышления, сформированности предметного рисунка.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату; результат.

Третий этап – обследование эмоционально-волевой сферы.

Данный этап диагностики осуществлялся посредством метода наблюдения. Обращали внимание на то, как:

– как ребенок включается в выполнение новых заданий (критерии: 1 балл – неохотно; 2 балла – безразлично; 3 балла – охотно);

– отвлекается ли при выполнении новых заданий (критерии: 1 балл – очень легко; 2 балла – отвлекается, но возвращается к выполнению задания; 3 балла – работает сосредоточено);

– стремится ли к самостоятельному выполнению заданий (критерии: 1 балл – нет, делает только с помощью; 2 балла – при затруднении прибегает к помощи педагога; 3 балла – да, стремится);

– может ли самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку (критерии: 1 балл – нет; 2 балла – в некоторых случаях; 3 балла – да);

– как поступает дошкольник, если ему указывают на наличие ошибки (критерии: 1 балл – не исправляет; 2 балла – некритически исправляет; 3 балла – исправляет после того, как поймет, в чем его ошибка).

Проанализируем результаты обследования состояния двигательной сферы у дошкольников с ОВЗ.

После выполнения первой серии заданий на обследование состояния отдельных компонентов общей произвольной моторики были получены следующие результаты. Не доступно ни одно или только одно из предложенных заданий 40 % детей. Им очень плохо или не удавалось вообще удерживать равновесие, координировать свои движения при прыжках, скатывать салфетку в шарик одной рукой. Движения были вялыми, нефиксируемыми, расторможенными. Отмечалась слабая двигательная память, неустойчивое внимание, отсутствие самоконтроля движений. Задания выполнялись медленно, присутствовали сопутствующие движения.

Дети, которым при повторении проб (не в полном объеме), удалось справиться с двумя или всеми заданиями из данной серии составили 60 % от всех испытуемых. Им плохо удавалось удерживать равновесие, координировать свои движения при прыжках, скатывать салфетку в шарик одной рукой. Движения фиксировались на короткий промежуток времени, были нечеткими, сила быстро истощалась. Отмечались неустойчивое внимание и слабый самоконтроль. Задания выполнялись в замедленном темпе, присутствовали насильственные движения.

При выполнении второй серии заданий на обследование состояния произвольной мимической моторики были получены следующие результаты. Выполнили в полном объеме только одно или два из предложенных заданий 20 % детей. Испытуемым плохо удавалось фиксировать мимические позы, координировать свои движения. Они отличались вялостью, расторможенностью. Двигательная память была слабая, внимание неустойчивое, самоконтроль отсутствовал. Задания выполнялись в медленном темпе, присутствовали сопутствующие движения.

Дети, которые справились с большинством предложенных заданий (при повторении проб) составили 80 %. Они испытывали определенные затруднения при фиксации некоторых мимических поз, координации своих движений. Их мимика отличалась живостью, внимание – неустойчивостью, самоконтроль был снижен. Задания выполнялись медленно.

При выполнении третьей серии заданий на обследование состояния речевой моторики были получены следующие результаты. Выполнили предложенные задания частично или в минимальном объеме 40 % детей. Движения испытуемых отличались вялостью или напряженностью, расторможенностью, нечеткостью. Внимание было неустойчивое, самоконтроль отсутствовал. Задания выполнялись в замедленном темпе, присутствовали насильственные движения, саливация.

Дошкольники, которые выполнили в полном объеме половину или большинство из предложенных заданий составили 60 %. Испытуемые производили движения первых заданий четко и точно, но завершая выполнение последних заданий данной серии, движения языка и губ становились вялыми, неточными. Внимание быстро истощалось, самоконтроль движений органов артикуляции был слабый. Задания выполнялись в нормальном темпе, чтобы удержать артикуляционную позу дети прилагали усилия, отмечались сопутствующие движения рук, глаз.

При выполнении четвертой серии заданий на обследование состояния тонких движений пальцев рук были получены следующие результаты. Дети, которые выполнили предложенные задания частично или в минимальном объеме составили 30 %. Движения пальцев рук отличались вялостью или напряженностью, расторможенностью, нечеткостью. Внимание было неустойчивое, самоконтроль движений пальцев отсутствовал. Задания выполнялись в замедленном темпе, присутствовали сопутствующие движения.

Выполнили в полном объеме половину или большинство из предложенных заданий 70 % детей. Движения испытуемых при выполнении первых заданий отличались четкостью и точностью исполнения, но завершая выполнение заданий данной серии движения становились вялыми, неточными. Внимание быстро истощалось, самоконтроль отмечался слабый. Задания выполнялись в нормальном темпе, для удержания позы пальцев рук было необходимо прикладывать усилия, присутствовали насильственные движения.

При выполнении дошкольниками с ОВЗ серии заданий второго этапа эксперимента – обследования состояния познавательной сферы были получены следующие результаты. Дети, которые в большинстве случаев не проявляли интереса к заданиям, с трудом включались в совместную деятельность со взрослым, не решали познавательных задач, и в условиях обучения действовали неадекватно составили 30 % от обследуемых. Их речь характеризовалась наличием отдельных слов или элементарной фразы.

Эмоционально реагировали на игрушки, включались в совместные действия со взрослым 70 % детей. В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач у них отмечались в основном нерезультативные действия. В условиях обучения дети действовали адекватно, но после обучения они не переходили к самостоятельному выполнению задания. У них не были сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. Их речь характеризовалась грубыми нарушениями грамматического строя, слоговой структуры слова и звукопроизношения.

После выполнения дошкольниками с ОВЗ серии заданий третьего этапа констатирующего эксперимента – обследования состояния эмоционально-волевой сферы были получены следующие результаты. Неохотно включались в выполнение новых заданий, легко отвлекались, не стремились к самостоятельному выполнению заданий 30 % детей. Испытуемые самостоятельно не находили допущенную ошибку и не исправляли её.

Дети, которые безразлично включались в выполнение новых заданий, легко отвлекались, но возвращались к выполнению задания, и выполняли представленные задания только с помощью взрослого, составили 30 %. Испытуемые не могли самостоятельно найти допущенную ошибку, но при указании на нее не критически исправляли ее.

Безразлично включались в выполнение новых заданий, отвлекались, но возвращались к выполнению задания, и при затруднении в выполнении задания прибегали к помощи педагога 40 % детей. Испытуемые в некоторых случаях могли найти допущенную ошибку и не критически исправить её.

Таким образом, можно сделать вывод, что становление психомоторики дошкольников с ОВЗ в сравнении с вариантами нормы протекает в более пролонгированные сроки и не соответствует этапам нормального онтогенеза психомоторики. Для дошкольников с ОВЗ характерно замедленное развитие возрастных новообразований, более позднее формирование системы произвольной регуляции и эмоционально-волевой сферы.

Формирование психомоторики детей с ОВЗ – сложный и длительный процесс. При планировании коррекционно-развивающей деятельности дефектологу необходимо каждому дошкольнику в индивидуальном порядке определить цели и задачи коррекционных мероприятий, выбрать подходящую форму работы, определить частоту и длительность занятий, подобрать методики и техники, способствующие достижению поставленных задач.

Список литературы

1. Вайзман, Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. – М. : Аграф, 1997. – 128 с.
2. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, - СПб. : Детство-Пресс, 2005 – 138 с.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2017. – 199 с.
4. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие / Л. А. Головчиц. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр Владос, 2010 – 319 с.
5. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блиникова, О. Г. Солнцева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 72 с.
6. Лифиц, Е. А. Развитие речи, движения и мелкой моторики / Е. А. Лифиц, И. В. Лифиц. – М. : Айрис-Пресс, 2010. – 160 с.
7. Морозова, И. С. Психомоторное развитие дошкольников: Цикл занятий / И. С. Морозова, О. М. Гарусова. – М. : Национальный книжный центр, 2016. – 96 с.
8. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1964. – 350 с.
9. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников : практическое пособие / А. Л. Сиротюк. – М. : Аркти, 2008 – 60 с.
10. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стребелевой. – 3-е изд. - М. : Просвещение, 2007. – 163 с.

ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1 Нестеренко Л.Г., 2 Крепс Т.В.

1 ГБОУ школа № 91, г. Краснодар;

2 Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар

Создание возможностей для детей с ограниченными возможностями здоровья, как направление социальной политики, связано с обеспечением доступности не только образования и работы, но и различных форм культуры, культурной и досуговой деятельности. Данная деятельность является одним из существенных ресурсов оптимизации социальной активности детей с ОВЗ, обладающая способностью стимулировать процесс социализации и самореализации личности.

Культурно-досуговая деятельность, являясь одним из видов деятельности в свободное время для детей с ОВЗ, отвечает их социальным и индивидуальным потребностям, обеспечивает организацию содержательного досуга, развивает творческие способности. Воспитательная работа, направленная на решение задач социализации личности ребенка с ОВЗ в условиях детского объединения, по своим целям, содержанию, структуре во многом отличается от внеклассной работы.

В детских и юношеских объединениях повышается социальная значимость деятельности воспитанников. Цель деятельности детско-юношеских объединений – повышение социальной значимости деятельности воспитанников. Этому способствует создание условий, при которых успешно осуществляется социализация личности. Создаются условия для удовлетворения потребностей, интересов учащихся воспитанников. Деятельность воспитанников в детских и юношеских объединениях отличается содержанием, формами, методами работы и соответствует возрастным особенностям несовершеннолетних, их интересам и потребностям.

Три принципа деятельности в данных объединениях:

- гармонизация общечеловеческих ценностей в рамках детских и юношеских объединений;
- включенность детей с ОВЗ в социально-личностные значимые отношения, которые служат благоприятной базой для развития жизненных установок и социальных ролей;
- взаимосвязи детского самоуправления и педагогического руководства, которые позволяют воспитанникам самоорганизовываться и самореализовываться в детском объединении.

В объединениях создаются реальные условия для динамического и интенсивного общения детей с ОВЗ, предоставляются разнообразные варианты реализации творческой активности.

Общие принципы и правила коррекционной работы:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.
4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребенку, развитие в нем веры в собственные силы и возможности.

Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей с ОВЗ являются:

- игровые ситуации;
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области кистей рук.

У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и

самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приемов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя.

Виды и формы этого процесса обучающихся варьируются в зависимости от особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья детей. Вид внеурочной деятельности определяется из желания самого ребенка и его родителей, рекомендаций врачей и педагогов. Классные часы, вечера, экскурсии с участием детей с ограниченными возможностями здоровья тщательно продумываются.

Огромным подспорьем в организации внеурочной досуговой деятельности обучающихся специальной (коррекционной) школы № 91 является наличие групп продленного дня. В течение недели учащиеся с ОВЗ посещают кружок мягкой игрушки, студию оригами, получают азы работы на компьютере, занимаются ритмикой и английским языком. Таким образом, ребята с первых школьных дней привыкают к активной «послешкольной» жизни. Качественные изменения, происходящие в результате развития детей, – это итог совместной деятельности с воспитателями, классными руководителями, педагогами дополнительного образования, сотрудничества в реальных контактах друг с другом.

Конечная цель работы ГПД: максимальное развитие личности каждого воспитанника в современных условиях, формирование ее готовности к дальнейшей жизни.

Задачи:

- способствовать гармоничному развитию и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;
- помочь справиться со школьной программой, привить навыки самоорганизации, работы с учебной и справочной литературой;
- дать дополнительные возможности для дальнейшей социализации;
- психологическое развитие и адаптация, создание условий для выявления скрытых и компенсаторных способностей детей с ОВЗ;
- формирование положительной самооценки, формирование коммуникативной компетенции
- формирование качественно переосмысленного системного подхода к организации досуга учащихся.

Педагогический коллектив старается создать благоприятную адаптивную психологическую среду, располагающую к раскрытию дарований детей, проявлению их творческих способностей, развитию умственных, нравственных, эмоциональных, физических качеств и особенностей каждого воспитанника с ОВЗ.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на коррекцию, развитие творческих способностей детей, способствующих из дальнейшей профессиональной ориентации. Для каждого воспитанника составлена индивидуальная программа, построенная на основе опыта работы педагога, интересов и пожеланий ребенка и родителей. Педагоги и воспитатели восполнить дефицит общения, предоставить широкий спектр образовательных услуг по следующим направлениям деятельности: художественному, социально-педагогическому, физкультурно-спортивному.

Формы работы: тренинги, игры, конкурсы, праздники, викторины, семинары, КВН, круглые столы
т.д.

Примеры мероприятий по организации досуговой сферы детей с ОВЗ

№ п/п	Тема: занятия со школьниками	Форма проведения	Сроки (академические часы).
1.	Развитие творческой активности в игровой ситуации	Игры на знакомство: интервью союзы тезок знакомство в парах мячик шляпа подарок	2 ч.
2	Раскрытие творческих способностей, обучение установлению близких и доброжелательных отношений	Игры на взаимодействие: магия слов ассоциации проникнуть в круг почта колечко	2 ч.

В ГПД проводится большая работа по оздоровлению и коррекции, которая включает в себя комплекс упражнений для развития мелкой моторики рук, пальчиковую гимнастику, лечебную гимнастику при близорукости, дидактические игры и упражнения, использование упражнений на релаксацию функций организма. Данная работа проводится и в рамках учебных занятий.

Активное использование ресурсов культурно-досуговой деятельности позволяет успешно решать основные социальные и социально-психологические проблемы детей с ограниченными возможностями, способствует их становлению в качестве полноценных субъектов общественных отношений.

Список литературы

1. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Организация досуга детей в семье: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2011. – С. 5.
2. Гуслова М.Н. Внедрение социально-культурных технологий в процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида, его семьи // Детская инвалидная среда: технологии социокультурной реабилитации. – М.: МГУКИ, 2011. – С. 119-130.
3. Зрелова Т.А. Культурно-досуговая деятельность как средство социальной интеграции детей с ОВЗ: Автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 20 с.
4. Фомина А.Б. Теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования детей в сфере свободного времени: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2013. – 46 с.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАХ

Резонова В. М.

к. культурологии, доцент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», г. Саранск

Сегодня в обществе досуг обычно понимается как самая активная часть свободного времени, направленная на удовлетворение духовных потребностей людей. Значительная роль досуга в системе формирования жизненных ценностей, повышает значимость библиотеки как центра приобщения населения к творчеству, чтению, культуре, искусству. Эта тенденция появляется в комплектовании библиотечных фондов новыми носителями информации, в развитии на базе библиотек любительских объединений, в создании специализированных библиотек, в широком использовании клубных форм, а также в становлении различных форм кооперации с клубными учреждениями. При этом объектом досуговой деятельности библиотек выступают различные категории пользователей с не ограниченными, свободными интересами.

Культурно-досуговая деятельность библиотек в наши дни связана, с одной стороны, с расширением базы духовной жизни общества: появляются книги, печатные издания по проблемам, мало знакомым читателям. С другой стороны, растет число публикаций, научный и нравственный потенциал которых сомнителен. В связи с этим цель культурно-досуговой деятельности библиотек состоит в том, чтобы помочь читателю найти наиболее целесообразные пути постижения новых для него проблем, областей науки,

культуры, а также противостоять декультуризации, содействовать приобретению знаний, широты взглядов, развитию интеллигентности.

Данное содержание культурно-досуговой деятельности характерно и для национальных библиотек. Сегодня культурно-досуговая деятельность должна отражать структуру национальной культуры и включать в области знания, содержащие ценностные отношения людей к миру и друг другу. Исследователь Т. М. Киселева представляет возможным создание видовой классификации досуговой деятельности национальных библиотек:

1. Культурно-политический вид досуговой деятельности. В данном случае политику можно рассматривать как специфическую сферу деятельности не только государства, но и личности, и общества. Цель данного вида деятельности можно сформулировать как закрепление, воспроизводство и развитие политической нормы и принципов. Формами реализации данного вида деятельности библиотек могут стать политические клубы, выставки, обзоры, беседы и др., где обсуждаются политические идеи и платформы различных общественных движений.

2. Культурно-духовный вид досуговой деятельности. Религиозная составляющая жизни населения оказывает непосредственное влияние на досуговые занятия, их виды и формы. Следовательно, и библиотеки своим средствами могли бы поддерживать возрождение духовно-нравственных ценностей, популяризировать традиционную народную культуру.

3. Учебно-познавательный вид духовной деятельности. Как известно, одной из причин, когда люди становятся активными пользователями библиотек, является их желание приобрести новые знания, умения и навыки. На этой основе разворачивается разнообразная учебно-познавательная деятельность – важный элемент структуры свободного времени. Пользователь приобретает знания и умения, навыки самостоятельно, в соответствии с собственными интеллектуальными интересами.

4. Культурно-творческий вид деятельности. Его основу составляет любой вид творчества. Библиотеки сопутствуют этому, предоставляя необходимую информацию, а также привлекая представителей творческих профессий к работе с читателями [1, с. 83-84].

На этом примере, деятельность национальных библиотек должна быть направлена на сохранение, возрождение и продвижение традиций национальной культуры и культурно-досуговой деятельности.

Соответствовать этому направлению национальная библиотека может только при решении данной проблемы, с использованием всех факторов развития: внутренних и внешних, традиционных и электронных, отечественных и зарубежных.

Активная культурная деятельность относится к лучшим традициям российских национальных библиотек. В настоящее время в ситуации социокультурных перемен важным в поиске своего нового лица становится и новое осмысление роли библиотеки как культурного центра.

На рубеже XX-XXI вв. в деятельности национальных библиотек (НБ) в мире начала просматриваться тенденция их развития как культурных центров.

В поисках новых социальных ролей, которые наиболее адекватно бы интегрировали библиотеки в современное информационное общество, НБ все больше обращаются к осмыслению своей культурной деятельности. По мнению Т. Б. Ловковой это связано с двумя основными факторами:

– во-первых, сферы взаимодействия библиотеки и общества расширяются, увеличивается круг социального партнерства библиотек, их роль в обществе меняется. Библиотеки все больше ориентируются на участие в обще социальных, культурных и экономических процессах. Это активизирует деятельность библиотеки по качественному предоставлению нации своих богатых ресурсов, активизации раскрытия и использования своих фондов. Это требует от НБ уже не просто и не только организации культурно – просветительской деятельности, но выход на новый уровень осмысления разработку культурной политики НБ [2, с. 33-34].

В настоящее время идет процесс формирования НБ как субъекта культурной политики. Идет переход от отдельных мероприятий к долгосрочным проектам, реализуемым с привлечением в качестве партнеров различных институтов и организаций в регионах и России;

– во-вторых, в связи с процессом всеобщей глобализации в мире. Признание культурных аспектов развития НБ, расширение их участия в культурной жизни страны, а также развитие международного культурного сотрудничества, становятся приоритетными направлениями развития национальной культуры. Роль культуры и связанной с ней деятельности национальных организаций все больше оказывается в центре внимания. Эта проблема поставлена и "Департаментом Совета Европы по культурной политике и

культурной деятельности". РНБ не только сохраняет вековые традиции, но и становится равноправным участником мирового культурного процесса, символом новой России [2, с. 32 - 33].

В России деятельность национальных библиотек в качестве рассматриваемых культурных центров связана с определенными традициями, сложившимися в силу понимания этого типа библиотеки как библиотеки публичной, общедоступной, сориентированной на государственные задачи просвещения и развития культуры.

Деятельность национальных библиотек, как культурных центров определяется типом библиотеки, так и той системой ценностей, на которой строится обслуживание читателей, и которая помогает реализовать миссию Библиотеки – способствовать духовному развитию общества, решению современных проблем жизнедеятельности людей, в том числе и на основе просветительства, раскрывающего культурное наследие, «национальную память» России.

Организация досуга посетителей российских национальных библиотек, представляет особый вид деятельности библиотекаря. Как показывает практика, ее степени имеет тройственный характер. Во-первых, пропаганда и организация чтения как увлекательного способа проведения досуга. Во-вторых, популяризация среди пользователей изданий об интересных, полезных, развивающих формах проведения свободного времени. В-третьих, организация непосредственно в библиотеке творческих занятий, кружков, выставок, вечеров.

Таким образом, российские национальные библиотеки представляются сегодня как культурно-досуговые учреждения с широким спектром возможностей, так как они ориентируются в своей деятельности на многообразие досуговых потребностей и интересов людей с учетом различных факторов: гендерного подхода, возрастных, психологических, особенностей, состояния здоровья, вероисповедания, национальности и др. Именно в культурно-досуговой деятельности библиотек имеются потенциальные возможности, использование которых существенно изменит нынешний образ библиотеки в общественном сознании и ее социальную востребованность.

Список литературы

1. Киселева Т. М. Современная библиотека как культурно-досуговое учреждение / Т. М. Киселева // Вестник Библиотечной Ассамблеи Евразии. – 2007. – № 3. – С. 83-84.
2. Ловкова Т. Б. Культурно-досуговая деятельность публичных библиотек: терминологический аспект / Т. Б. Ловкова // Библиотековедение. – 2004. – № 4. – С. 32-35.

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КАРТ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНО-ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Минасян А.А.

Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, г. Ереван

Учебно-полевая практика является неотъемлемым компонентом в системе подготовки студентов по специальности география и может рассматриваться как звено учебного, методического и научного становления будущих выпускников педагогических вузов. Особое место занимает практическое применение методик полевых исследований при изучении природных территориальных (ПТК) и территориально-производственных комплексов (ТПК), которые способствуют развитию у студентов географического мышления, формированию географической и экологической культур. Формирование умений выявлять и анализировать взаимосвязи между отдельными компонентами природы, способствует также формированию творческого мышления студента. Умение оценивать и рекомендовать меры для оптимального природопользования, способствует актуализации полученных теоретических знаний и формирует мышление студента, как самостоятельного хозяйственного деятеля. Одной из целей учебно-полевых

практик является обучение будущих учителей географии простым и доступным, для средней школы, географическим методам исследования природы и хозяйственной деятельности человека. Следует отметить, что полевая практика предоставляет широкие возможности для воспитания студентов, как сознательных, грамотных членов общества. Относительная долгосрочность совместного проживания в полевых условиях, работа в больших и малых группах, совместное планирование и реализация учебных проектов, взаимопомощь в разных незапланированных ситуациях вне работы шлифуют характер, развивают чувство взаимопомощи, сострадания и ответственности за членов коллектива. Важно отметить, что учебно-полевые практики по географии создают уникальную возможность для воспитания художественного, эстетического восприятия мира посредством географических знаний. Это наиболее плодотворная почва для формирования эмоционально-ценностного компонента содержания географии. В АГПУ, так же как и во многих педагогических вузах, учебно-полевая практика по специальности география, включает в себя взаимосвязанные и взаимодополняющие направления: а) физико-географические- изучение природных объектов, явлений, ландшафтов и экосистем; б) социально-экономические- посещение промышленных и сельскохозяйственных объектов; в) географическое краеведение- всестороннее изучение природы, населения и хозяйства [2]. Теоретические знания должны подкрепляться на практике с целью формирования групп ключевых, базовых и профессиональных компетенций, таких как ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [3;4]. Для достижения отмеченных целей и получения желаемого результата, необходимо подробное планирование учебной деятельности, где основной упор ставится на творческий подход при выполнении самостоятельных заданий, научно-исследовательских и методико-педагогических проектов. На основе вышеизложенного, мы попытались создать учебно-методический комплекс с применением педагогических технологий, которые направлены на достижение четко заданных результатов. В основе концепции лежит личностно-ориентированный подход в обучении. Учебно-методический комплекс состоит из взаимосвязанных структурных блоков –инструктивно-информационный блок включает разработку плана, программы и маршрутных карт; коммуникативно-полевой блок предусматривает разработку технологических карт для каждого рабочего дня и контрольно-камеральный блок включает разработку контрольно-измерительных материалов и критериев оценок. Каждая технологическая карта является самостоятельным модулем, разбитым на смысловые блоки, они легко управляемы и могут поддаваться коррекции в зависимости от обстоятельств.

Учебно-полевая практика начинается вводной лекцией руководителя о природе изучаемой местности. В лекции дается краткое общегеографическое описание изучаемой местности и раскрывается логика организации и проведения практических работ. Целью практики является практическое применение усвоенных теоретических знаний по изученным дисциплинам, наглядное ознакомление с объектами и явлениями, изучение которых планируется в настоящем и в дальнейшем, а также формирование компетенций. Задачи комплексной учебной практики- закрепление теоретических знаний, полученных студентами на аудиторных занятиях, выработка у студентов навыков наблюдений географических явлений и процессов, овладение методикой полевых исследований, ведение первичной документации (составление портфолио), выработка навыков самостоятельной работы в полевых условиях и формирование ключевых, базовых и профессиональных компетенций. Приведем пример

Технологическая карта содержания учебно-полевой практики

Таблица 1.

День дата	Задание .	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Место проведения	Учебные материалы
7.03.07. 2017г.	Составление характеристики крупного железнодорожного вокзала - как железнодорожно-автомобильного транспортного узла. Составление картосхемы местности.	Вводная беседа на тему „ Транспортные узлы,, Предлагает составить картосхему местности, сделать заметки и фотографии для составления очерка по теме	Составляют характеристику транспортного узла по образцу. Собирают фотоматериалы. Составляют картосхемы. Составляют очерк по заданной теме с включением сравнительного	Курский железнодорожный вокзал	Рабочая тетрадь для заметок.

		„Особенности транспортного узла мегаполиса ...	анализа с транспортной сетью Армении.		
	Изучение ландшафтов центральной части Восточно-Европейской равнины, в междуречье Оки и Волги. Изучение коренных пород покрытых песчано-глинистыми отложениями юрского и мелового периодов. картографирование.	Объясняет хода выполнения работ. Предоставляет образец для выполнения работы. Предлагает сделать заметки и фотографии для составления художественного эссе, Особенности природы России,, с совмещением географической терминологии и художественного слова.	Описывают отрезок водораздела бассейнов верхней Волги и Оки. Составляют характеристики течения рек, береговой линии, прибрежного ландшафта, верховых болот, хвойно-широколиственных, смешанных лесов и дерново-подзолистых почв. Картографируют местность методом глазомерной съемки. Составляют художественное эссе по заданной теме , включая сравнительный анализ равнинных ландшафтов России с горными ландшафтами Армении.	Район Клинско-Дмитровской гряды	Рабочая тетрадь для заметок. Термогигрометр Эргономическое увеличительное стекло для детального изучения строения дерна и мха. Геологический компас
	Посещение музея	Предлагает сделать заметки и фотографии для составления эссе „Художественная значимость и роль уникального музея декоративно-прикладного и народного искусства ,, в формировании культуры человека,,	Составляют аргументационное эссе, по ходу осмотра экспонатов, с выявлением связи между особенностями национальных костюмов и природными особенностями страны.	Музей декоративно-прикладного и народного искусства. г. Москва.	Рабочая тетрадь для заметок.
	Камеральная обработка		Обрабатывают накопленный материал и добавляют в портфолио.		Портфолио

технологической карты (таб.1) , которая предусмотрена для планирования практических работ в течении одного рабочего дня. Рассмотрим отдельные задания. Задание 1. Составить характеристику крупного железнодорожного вокзала. Формирует общепрофессиональные компетенции- владение понятийным аппаратом, познавательными подходами и методами изучения географических объектов, составление социально-экономической характеристики местности на основе наблюдений. Задание 2. Изучить ландшафты и коренные породы в междуречье Оки и Волги. Формирует учебно-познавательные

компетенции- умение анализировать пространственные закономерности и взаимосвязи между природными системами. Задание 3. Составить картосхему местности. Формирует специальные компетенции- владение картографическим методом в географических исследованиях. Задание 4. Составить эссе при посещении музея. Формирует компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), религии собственной страны и иной страны.

В заключение хотелось бы отметить, что учебно-методический комплекс, составленный с применением технологических карт, способствует целенаправленному, согласованному развитию процесса формирования профессиональных компетенций студента, обеспечивает результативность и высокую эффективность реализации учебно-полевой практики.

Список литературы

1. Бундин М.В., Кирюшина Н.Ю., Формирование общекультурных компетенций у студентов вузов, Учебное пособие, Нижний Новгород, 2012
2. Колосова Г.В., Методические рекомендации по проведению учебной полевой практики по естествознанию. преподаватель БПОУ РК «Элистинский педагогический колледж им. Х.Б.Канукова», 2015.
3. Мосин В. В., Компетентностно-ориентированные программы полевых практик с позиций модульного подхода, Человек и образование № 1 (30) 2012.
4. Погодина В. Л., Формирование профессионально значимых компетенций бакалавров и магистров образования географического профиля, Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ДМШ

Николаева Е.В.

Аспирантка ТГМПИ им. Рахманинова

«Без музыки трудно представить себе жизнь человека. Без звуков музыки она была бы не полна, глуха, бедна...» — писал Д. Д. Шостакович.

Что же нужно сделать для того, чтобы музыка действительно сыграла свою роль в жизни человека (в воспитании молодого поколения)? — Воспитать художественный вкус.

Мы встречаемся с молодёжью, которая не любит настоящую музыку, так называемую серьёзную, поэтому не приходится говорить о воспитании через музыку высоких идей, чувств. Значит, речь идет о том, чтобы научить молодое поколение любить музыку больших идей и чувств.

Указанные задачи решаются в учебных заведениях на классных и внеклассных занятиях. Дети учатся воспроизводить (исполнять) музыку и воспринимать её (слушать). Оба эти вида занятий тесным образом взаимосвязаны. Вопросы понимания музыки разрабатывались и изучались в нашей стране главным образом в начале прошлого столетия. Так, в 1926 году появилась книга Вопросы музыки в школе: Сб. статей под ред. И. Глебова (псевдоним Б. В. Асафьева), содержащая несколько статей Б. В. Асафьева, не потерявших своего значения до сих пор. В них говорится о методах работы (например, метод контрастов). Не на все еще вопросы даются ясные и определённые ответы, но сама их постановка, поиски правильного решения имели огромное значение для развития теории музыкального воспитания.

Уже в 20-е годы эти поиски получают широкое признание как основной способ развития мировоззрения и нравственного формирования учащихся.

Особенно значительный вклад в его разработку внесла Н. К. Крупская. Она приходила к выводу, что организация жизни и деятельности детей должна находиться в органическом единстве с их нравственным развитием, с побуждением их к сознательной работе на общую пользу. *«Ребят надо убеждать, — подчёркивала Н. К. Крупская, — надо им не просто говорить, а убедить их, сделать им понятными некоторые вещи».* Н. К. Крупская обращала серьёзное внимание на саму технику убеждения. По её мнению, развитие сознания и моральных чувств детей требует тонкого эмоционального подхода, умения в яркой, интересной и доступной форме разъяснить им смысл происходящих событий. Резко выступала она против

скучной и однообразной назидательности, указывая на то, что «постоянные нравоучения, одёргивания» раздражают и травмируют психику ребят.

С помощью убеждения учитель и коллектив сверстников осуществляют комплексный подход к воспитанию, т.е. раскрывают (разъясняют) содержание и смысл идеологии и политики нашей страны, вопросы нравственного, эстетического и физического развития личности и таким образом развивают сознание учащихся, формируют понимание ими эстетических идеалов, и побуждают к совершенствованию своего поведения.

По мере взросления личности подражательность приобретает новые свойства, становится более сознательной, морально-оценочной и оказывает влияние на формирование у учащегося таких черт, как самостоятельность, проявление активности, а в подростковом возрасте выступает в качестве одного из важных факторов самовоспитания.

Так, средствами одобрения и поощрения являются оценка взрослого, похвала в присутствии друзей, благодарность преподавателя, благодарность в приказе по школе, награждение памятными подарками, похвальными грамотами и медалями за особые успехи в учебе, концертной деятельности, поведении.

В процессе воспитания в школе (в общеобразовательной и музыкальной) применяются методы одобрения (поощрения) и осуждения (наказания).

Так, готовя учеников к слушанию фрагмента фортепианного концерта Д. Кабалевского, желательно разобрать его песню «Наш край». После этого можно предложить внимательно прослушать тот фрагмент из концерта, где используется мелодия данной песни, и затем задать вопросы: какие изменения произошли с мелодией в ходе ее первого, второго и третьего проведения? Изменился ли характер музыки? Важно добиться активности всех учеников. Затем провести беседу:

- 1) дать советы ответившему ученику, как устранены выявленные при ответе ошибки (метод убеждения в форме беседы; метод переключения).
- 2) дать советы всему классу, как устранить недостатки в навыках по пению, нотной грамоте и слушанию музыки (метод убеждения в форме беседы и лекции; метод переключения).

При проведении занятий по любому разделу урока (распевание, музыкальная грамота, слушание музыки) важно, чтобы учитель отдавал себе отчет в том, для чего он дает то или другое задание, что оно даст детям, в какой мере должно быть привлечено сознание учащихся к овладению тем или другим навыком и т.д.

Прекрасный материал для развития эстетического чувства, эстетического восприятия, расширения музыкального кругозора и воспитания музыкального вкуса включен в репертуар при слушании музыки.

Хотелось бы немного рассказать об учебных задачах музыканта — исполнителя (пианиста), которые осуществимы при помощи методов воспитания: убеждение, обучение, выделение положительного примера, метод одобрения и осуждения, наконец, контроль и оценка. Изучая стиль работы многих преподавателей ДМШ и сопоставляя его со способами преподавания в средних общеобразовательных школах, можно описать последовательность действий в процессе изучения той или иной темы дисциплины. Вот их этапы: объяснение, задание на дом для самостоятельной работы, ответ на следующем уроке, неоднократные повторения материала через различные промежутки времени и, наконец, контрольные работы или экзамен. Таким образом идет закрепление знаний, формирование необходимых навыков для приобретения этих знаний и применения их в различных ситуациях. Можно сделать вывод, что в организации последовательной работы за определенной тематикой музыкальной дисциплины кроются ресурсы совершенствования учебного процесса, улучшения качества обучения и развития музыканта.

Какими же должны быть тематика учебного процесса в классе специального фортепиано и логическая последовательность учебных задач, обеспечивающие всестороннее, органическое развитие учащихся?

Воспитание художественного мышления музыканта проходит по трем основным направлениям: накопление музыкальной информации, её осмысление на основе вскрытия связей между закономерностями музыкального языка и образно-эмоциональными представлениями и как результат — оперирование приобретенными понятиями в композиторской, исполнительской и теоретической деятельности музыканта.

Одним из недостатков обучения является то, что понятия и навыки, формируемые в процессе работы над одним произведением, могут не встречаться в дальнейшем, могут быть упущены из поля зрения. Поэтому для воспитания художественного мышления музыканта необходимо:

- сделать основой обучения формирование умений и навыков до полного и глубокого их усвоения;
- строить тематический план, исходя из различных возрастных категорий;

- подчинить решению этих учебных задач подбор музыкального репертуара;
- организовать контроль за усвоением знаний для определения возможности дальнейшего продвижения вперед.

Формируя пианистические навыки учащегося, преподаватель должен добиваться того, чтобы ученик постоянно контролировал звуковой результат своих действий и учился находить рациональную организацию пианистического аппарата.

Большое значение имеет психологическое и физическое развитие ребенка, регламентирующее эмоциональные нагрузки в процессе занятий и двигательные возможности аппарата, определяющее степень сложности одновременных действий двух рук и др. Экспериментальная практика, направленная на формирование комплекса исполнительских навыков, показала, что это направление работы требует более жесткой, чем при воспитании художественного мышления, последовательности усложнения задач во избежание возникновения ненужных привычек, от которых в дальнейшем трудно избавиться.

Из всего, сказанного выше, следует вывод о том, что оба главных направления работы в процессе развития музыканта требуют решения вопросов: чему учить, в какой последовательности решать учебные задачи, когда переходить к работе над очередными задачами, какой репертуар нужен для решения актуальных задач.

Личная творческая инициатива и исполнительские качества на начальном этапе обучения воспитываются в процессе освоения учебных задач по развитию художественного мышления, а по мере возникновения осознанного отношения к вопросам трактовки произведения и исполнительного воздействия на аудиторию педагогу необходимо формировать у ребенка потребность самовыражения в творческом процессе.

Актуальность вопроса о музыкальном воспитании не подлежит сомнению — только духовно богатый человек, с развитым музыкальным вкусом, умеющий понимать и ценить гениальные произведения искусства, способен стать полноценной Личностью в высоком смысле этого слова. Поэтому необходимо эффективно организовывать процесс музыкального обучения и воспитания, прививать ребенку любовь к искусству не насильственным путем, а применять оптимальные методы воздействия на личность.

В заключение целесообразно привести высказывание Б. В. Асафьева о том, что *«музыкально-педагогическая работа, идущая в направлении сознательного освоения музыки, должна двигаться от учета... способностей ... к постепенному усвоению все более и более сложных слуховых навыков, к развитию творческих инстинктов ...»*.

Список литературы

1. Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать— М.: Изд.: «Просвещение», 1986. — 448 с.
2. Алимов, Ю. Учет успеваемости / Ю. Алимов. — М.: , 1975.
3. Апраксина О. Современные задачи музыкального воспитания в школе. М., 1980.
4. Баранов, С. П. Педагогика. М.:, 1990.
5. Божович Л.И. Изучение качества личности и аффективной сферы ребенка. М., 1973.
6. Блонский П.П. Педагогика. М., 1984.
7. Болдырев И.И. Воспитание морали у школьников. М., 1977.
8. Кам-Калик В.А. Педагогическое творчество. М., 1990.
9. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1992.
10. Рябов И.М. Воспитание и обучение в ДМШ К., 1990.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЛАВАТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Богданова Н. А., Слипчук В. В., Емельяненко В. М.

Институт водного транспорта им. Г.Я. Седова, Ростов-на-Дону

В последние десятилетия иностранные языки являются объектом пристального внимания и изучения не только ученых, но и простых людей. Необходимо учитывать, что знание иностранных языков является весьма значимым в сфере личной и профессиональной коммуникации человека, что позволяет быть ему на шаг впереди других. Невозможно представить себе жизнь современного человека, не знающего иностранный язык, ведь большинство современных средств коммуникации и общения ориентированы на людей в той или иной мере, владеющих языком.

За последние полвека сильно возросла роль именно английского языка, как показателя успешности и образованности человека, что непосредственно влечет за собой его более интенсивное и глубокое преподавание в большинстве учебных заведений нашей страны и что немаловажно, большинство из них ВУЗы, подготавливающие студентов плавательных специальностей.

Сегодня знание английского языка – один из основных критериев при трудоустройстве, который так же является и конкурентным преимуществом. Поэтому российские студенты мореходных ВУЗов стремятся освоить несколько иностранных языков.

На данный момент реалии таковы, что около 60 процентов выпускников мореходных ВУЗов уходят работать в зарубежные судовые компании. Работа в смешанном экипаже, чтение карт и пособий на английском языке, работа в иностранных портах, ведение документации на английском языке - все это включено в работу моряка зарубежной компании.

Такая узкая профессиональная специализация и знание именно морского английского языка заставляет большинство студентов плавательных специальностей после окончания ВУЗа записываться на различные курсы, приобретать большое количество пособий и продолжать освоение английского языка самостоятельно.

Из простого учебного предмета английский язык превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования от 16 ноября 2010 г. выпускники – инженеры морских вузов должны владеть международным стандартным языком в объеме, необходимом для выполнения своих функциональных обязанностей. Кроме того владение профессионально-ориентированным английским языком предусмотрено в конвенционных документах, регламентирующих подготовку кадров морских специальностей.

На данный момент в мореходных Высших Учебных Заведениях изучение иностранного языка делится, как правило, на три стадии:

- закрепление базового материала, изучаемого по общеобразовательной программе;
- изучение иностранного языка, согласно выбранной специальности, изучение необходимой для будущей работы документации;
- изучение курса «делового языка» для умения ориентироваться, совершения бытовых операций и поддержания разговора в зарубежных странах.

Для закрепления, уже изученного в среднем образовательном учреждении, как правило, используются специализированные учебники, такие как «Учебник Английского языка для моряков» под авторством Китаевича Б. Е., Вохмянина С. Н. и Сергеевой М. Н., «Деловой английский язык» В.И. Бобровского, «Cargo operations» Китаевича Б.Е. Данные учебники содержат в себе всё необходимое как для повторения уже пройденного материала, так и для изучения английского языка с нуля.

Так же учебники данного типа являются уже специализированной литературой для использования в морских ВУЗах, так как содержат в себе дополнительный лексический запас слов, необходимых для студентов плавательных специальностей.

Для повышения уровня знания грамматики английского языка во многих мореходных учебных заведениях дополнительно используются различные рабочие тетради.

Стоит отметить, что так же в программу включены и различного рода тексты из морских журналов “Seaways”, расширяющие кругозор студента. Такие тексты повествуют о конкретных ситуациях, происходящих в море, например, о ситуациях предупреждения столкновений судов в море и соблюдения конвенционных правил.

На втором этапе освоения учебной программы студентами изучаются необходимые правила и комментарии к ним, которые в дальнейшем помогут им в освоении выбранной профессии. Во время изучения правил студенты так же пополняют свой лексический запас, учатся разбираться в необходимых документах и осваивают различные новые речевые обороты.

Третий этап освоения программы подразумевает отработку навыков будущих специалистов морского транспорта поддержать диалог, развиваются навыки свободного говорения, умения свободно и ясно выражаться на иностранном языке.

В дополнение к трем указанным этапам студенты плавательных специальностей проходят различные компьютерные тестирования и работают на различных зарубежных тренажерах.

Несмотря на всё вышеперечисленное многие учебные заведения, проводят всевозможные конференции, различного рода вечера (поэтические, деловые и так далее) на иностранных языках. Так же существует практика участия в зарубежных форумах, выступлениях студентами на зарубежных конференциях, связанных с плавательными специальностями.

Не редки и случаи обучения зарубежных студентов в российских морских ВУЗах. В данном случае обучаемый студент является носителем языка, а значит, может передать свои знания сокурсникам.

Так же стоит отметить, что огромный вклад в освоение иностранных языков в ВУЗах плавательных специальностей играет практика. Многочисленные студенты проходят практику на зарубежных судах в смешанных экипажах. За время практики студент расширяет свой лексический запас, оттачивает навыки вербального общения на иностранном языке.

Подводя итоги можно отметить, что для комплексного освоения иностранного языка студентами плавательных специальностей делается всё необходимое для облегчения данной задачи: используются различные передовые технологии, специализированные учебные пособия, передается колоссальный опыт. Немаловажная роль в изучении английского языка отводится и самим студентам.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 18.11.2013 N 1245 "Об установлении соответствия направлений подготовки высшего образования - бакалавриата, направлений подготовки высшего образования - магистратуры, специальностей высшего образования - специалитета, перечни которых утверждены Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. N 1061, направлениям подготовки высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицам квалификаций (степеней) "бакалавр" и "магистр", перечни которых утверждены Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 сентября 2009 г. N 337, направлениям подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) "специалист", перечень которых утвержден Постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2009 г. N 1136"
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Профессионального Образования по направлению подготовки (специальности) 26.05.05 Судовождение
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Профессионального Образования по направлению подготовки (специальности) 26.03.01 Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 ноября 2010 г.
5. Сумцова О. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку // Молодой ученый. — 2012. — №2.
6. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе. М.: Высшая школа, 1976.
7. Абдрахманова Л.В. Формирование коммуникативных умений у студентов технического вуза в процессе реализации профессионально-дискуссионной игровой технологии: на примере предметной

области «Иностранный язык»: автореф.дис.... канд. пед. наук: 13.00.08/ Абдрахманова Любовь Вениаминовна-Самара, 2007.

8. Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов. Материалы международной научно – практической конференции Минск , 22–23 апреля 2010 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Бурцева Л.П.

Омский государственный педагогический университет, г. Омск

Особенности профессионального образования XXI века определяют следующие тенденции: интернационализация содержания, достижение стандартов международного уровня; построение содержания образовательной программы (ОПОП) через освоение общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда и выступающих критериями результативности и качества профессионального образования; непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека; переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему гибкость и мобильность выпускников. Это обуславливает необходимость модернизации высшего педагогического в целом и профессионально-педагогического образования в частности, что и привлекло пристальное внимание многих исследователей (В.И. Блинов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Д.И. Фельдштейн, Л.А. Шипилина и др.).

В соответствии с этими тенденциями на современном этапе развития системы высшего образования наблюдаются стремительные изменения: многоступенчатый переход на образовательные стандарты четвертого поколения, интеграция образовательного и профессионального стандарта при организации процесса обучения в вузе, ориентация при оценивании на компетентностную модель выпускника в соответствии с выбранными в качестве основополагающих видами профессиональной деятельности, необходимость учета в процессе подготовки студентов списка востребованных профессий в России до 2020 года, утвержденных Министерством труда РФ (Топ-50), участие России в чемпионате рабочих специальностей по стандартам [WorldSkills](#) и т.п.

Все происходящие в высшем образовании изменения обусловлены, во-первых, тем, что Российская Федерация с 2003 года присоединилась к Болонскому процессу, одно из направлений которого призвано обеспечить практическую ориентацию содержания образования, и как следствие, прирост квалифицированных кадров на рынке труда. Во-вторых, регламентируются рядом государственных документов, среди которых Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы (2012 г.), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Федеральные государственные образовательные стандарты СПО и ВО (2011-2015 гг.), Профессиональные стандарты (2015 г.) и др., указывающих на «значение профессионального образования для социально-экономической и культурной модернизации России» [3].

Подготовка бакалавров в педагогическом вузе с учетом современных требований предполагает изменения и трансформацию сложившихся форм обучения и воспитания, чему в значительной мере способствует более глубокая интеграция теоретических знаний и практики в образовательном процессе.

Практика является обязательным разделом основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Она представляет собой вид учебной и учебно-исследовательской деятельности, ориентированной непосредственно на профессионально-практическую подготовку обучающихся. В ходе практики формируются профессиональные компетенции через закрепление знаний, полученных студентами в процессе обучения, и через приобретение практических навыков в решении конкретных проблем [1]. Полученные при прохождении практики результаты могут быть использованы как исходный материал для выполнения курсовых и дипломных проектов, а также в качестве рабочего материала при подготовке к учебным занятиям по дисциплинам, предусмотренным данным направлением подготовки.

Таким образом, очевиден тот факт, что модернизация системы профессионально-педагогического образования предполагает подготовку педагогов профессионального обучения, способных осуществить принятую стратегию модернизации системы российского образования, качественно и компетентно

выполнять предусмотренные трудовые функции и эффективно участвовать в реализации основных образовательных программ (ППССЗ, ППКРС) в соответствии с требованиями ФГОС и Профессионального стандарта к тем обучающимися, с которыми им предстоит работать в профессиональных образовательных организациях после окончания педагогического вуза. Решению этих задач и должна способствовать практика, которая опирается на теоретическую подготовку бакалавров, состоящую из предметов психолого-педагогических теоретических курсов и методики профессионального обучения [2].

Согласно разделу «Учебная и производственная практика» образовательного стандарта, практика как вид учебных занятий является обязательной и представляет собой «непосредственно ориентированную, профессиональную практическую подготовку обучающихся» [4]. Здесь необходимо отметить, что сами цели, задачи, программа и формы организации практики задаются теми общими и профессиональными компетенциями, сформированность которых проверяется сначала во время промежуточной аттестации, а затем и на итоговом государственном экзамене, и трудовыми функциями, выполнение которых обеспечивает качество профессионально-педагогической деятельности бакалавров. В связи с этим преподаватели-разработчики содержания различных видов практики стоят перед сложной триединой задачей:

- с одной стороны, в ходе практики при помощи заданий необходимо обеспечить развитие формируемых в процессе усвоения учебных дисциплин общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках предусмотренных профессиональным стандартом трудовых функций и трудовых действий (решение данной задачи возможно только при тесном сотрудничестве и взаимодействии преподавателей, читающих эти дисциплины, с условием их владения образовательным и профессиональным стандартами по направлению подготовки);

- с другой стороны, необходимо соотносить эти компетенции с потребностями практики профессионального образования в регионе, то есть компетенции и трудовые действия, получающие развитие в процессе прохождения того или иного вида практики, должны иметь целью повышение конкурентоспособности будущего педагога профессионального обучения (данную задачу невозможно решить без глубокого взаимодействия с базами практики для учета региональных потребностей профессионального образования и подготовки максимально практически ориентированных кадров для конкретного региона);

- с третьей стороны предстоит таким образом продумать наполнение того или иного вида практики, чтобы максимально активизировать самостоятельность самого студента, сделать процесс прохождения практики внутренним по отношению к его личности, так продумать систему оценки результатов практики, чтобы она обеспечивала объективное оценивание и компетенций, и трудовых действий.

Например, профессиональная компетенция 3 (образовательный стандарт) «способен организовывать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и Федеральных государственных образовательных стандартов в ОО СПО» соотносится с трудовой функцией 3.1.1 (профессиональный стандарт) «организация учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПП». В соответствии с этим результатом деятельности бакалавров должен стать проект учебного занятия, воспитательного мероприятия, заданий для самостоятельной работы обучающихся колледжа по соответствующей теме и т.п. Бакалаврам направления 44.03.04 в ходе учебно-профессиональной практики (2-й курс) предлагается выполнить следующее задание: «Спроектируйте фрагмент учебного занятия применения знаний на практике, содержащий Ваши действия по мотивации обучающихся к самостоятельному выполнению работы по экономике отрасли». выполненное задание оценивается по критериям: спроектирован и зафиксирован фрагмент учебного занятия применения знаний на практике, содержащий действия по мотивации обучающихся к самостоятельному выполнению работы: действия прописаны в полном объеме, самостоятельно, конкретно – 9-7 баллов; действия прописаны не полностью / приведены из опыта обучения в вузе – 6-4 балла, действия выделены с опорой на источники информации / представлены размыто (не привязаны к теме учебного занятия) – 3-1 балл; представленные в предложенном фрагменте действия методологически и методически обоснованы – дополнительно 4 балла.

Кроме того, повышение качества организации педагогической практики напрямую связано с участием социальных партнеров в организации практик и создания условий для их реализации, которое обеспечивает: повышение качества подготовки педагогов профессионального обучения; формирование у выпускников общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность через включение социальных партнеров в систему профессионального образования; эффективное трудоустройство выпускников; повышение качества

проведения практики в колледже или техникуме; совершенствование нормативной базы, разработку и корректировку локальных актов, регламентирующих практическую деятельность бакалавров [3].

Компетентностный подход, являясь основой разработки программы практики, ориентирует на достижение нового качества профессиональной практической подготовки, оценку динамики развития профессиональной компетентности студентов в условиях реальной деятельности [2]. В процессе практики студент решает профессиональные педагогические задачи в соответствующей области профессиональной деятельности. Соответственно практика должна быть спроектирована таким образом, чтобы студент имел возможность овладеть соответствующими компетенциями в деятельности, диагностировать и развивать их.

Список литературы

1. Буслова, Н.С. Современная организация профессионально-практической подготовки бакалавров педвуза / Н.С. Буслова, Г.А. Ечмаева, Е.В. Клименко // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3 – С. 123.
2. Козлова Е. Б., Буслаева М. Е. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедagogического профиля к педагогической деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 146-150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm>.
3. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]: Код доступа: <http://www.herzen.spb.ru/news/18-10-2015>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1085).

РОЛЬ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Иванов Г.Н., Кривенко И.В., Испирян С.Р.

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»

Обсуждается роль физико-математической компоненты в знаниевом поле студентов экологического профиля в техническом вузе. Отмечены существенные недостатки в преемственности естественнонаучных знаний на различных этапах обучения. Обобщен опыт преподавателей, стремящихся к улучшению качества подготовки специалистов-экологов.

Ключевые слова: физико-математическая компонента в техническом вузе; экологический профиль в образовании; пропедевтика; специальные курсы в вузе; индивидуальные проекты.

В связи с запросом общества на экологические знания, достоверные прогнозы состояния и развития экологической обстановки, а также меры, направленные на исправление плохой экологической ситуации, на рынке труда все большим спросом пользуются специалисты в области охраны окружающей среды. Для качественного мониторинга окружающей среды, прогнозирования экологической обстановки, деятельности в области инновационных технологий для очистки воздуха, воды и почвы от производственных отходов, переработки мусора специалистам необходимы глубокие знания по физике и математике. К сожалению этому не способствует наметившаяся в последние годы тенденция к уменьшению количества часов, отводимых для изучения физики и математики, как в средней, так и в высшей школах. Поэтому в настоящей статье предлагаются некоторые меры по улучшению физико-математической подготовки студентов экологического профиля ТвГТУ.

Разработанные программы по курсу общей физики в ТвГТУ для студентов, обучающимся по направлениям «Техносферная безопасность», «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии», «Природообустройство и водопользование», предполагают связь с такими дисциплинами как «Промышленная экология», «Процессы и аппараты защиты окружающей среды», «Процессы и аппараты химической технологии», «Экологический мониторинг», «Очистка промышленных сточных вод», «Инженерная защита окружающей среды» и др.

Почему основательные знания по физике и математике необходимы экологам? Рассмотрим, например, понятие градиента скалярного поля, который изучают в курсах математики и физики (скажем, при изучении явлений переноса [1]). Движущей силой любого процесса переноса является градиент какой-либо скалярной функции. Так, градиент температуры является движущей силой процесса переноса тепла. Для изучения понятия градиента нужно владеть математическим аппаратом (иметь представление о частных производных, правилах векторного сложения) и понимать физический смысл величин, входящих в уравнения переноса. А в общем можно сказать, что удовлетворительные модели процессов, происходящих в природе, можно создать на основе уравнений математической физики в частных производных. Предметом же экологии являются процессы, происходящие в природе при ее взаимодействии с человеком, и следовательно, для описания этих процессов и создания их адекватных моделей необходимо владеть соответствующим базисом физико-математических знаний.

Однако, в связи с сокращением в школе часов по изучению физики (в большинстве школ всего 2 часа в неделю) и математике студентами-первокурсниками довольно плохо воспринимаются лекционные курсы по физике и математике в вузе [3], что порождает такое негативное явление как отставание студентов не только по физике и математике, но и по специальным дисциплинам при дальнейшем обучении. Таким образом, реальностью являются значительные трудности, возникающие при переходе учащихся от школы к вузу. К тому же количество часов вузовской программы по физике сократилось в среднем примерно в 1,5 раза по сравнению с 90-ми годами прошлого века.

Для улучшения качества подготовки специалистов-экологов мы предлагаем следующие направления деятельности, прошедшие апробацию на кафедре общей физики ТвГТУ:

1. проведение пропедевтических занятий по физике на первом курсе;
2. выполнение индивидуальных проектов в области экологии школьниками старших классов, планирующих поступать на соответствующие направления в технические вузы;
3. укрепление междисциплинарных связей путем разработки и внедрению в процесс обучения спецкурсов по физике, связанных с процессами переноса «Специальные главы (разделы) физики», «Теплофизика», «Уравнения математической физики», «Основы гидродинамики тепло- и массообменных процессов»;
4. привлечение студентов к учебной научно-исследовательской работе (УНИРС) по физическим основам тепло- и массопереноса с участием в студенческих конференциях;
5. разработка электронного курса по математическим основам физики;
6. включение физико-математических основ в магистерскую научно-исследовательскую работу, проводимую на выпускающих кафедрах.

Отметим, что пропедевтический курс физики позволил вчерашним школьникам лучше адаптироваться к вузовской программе, повысить восприятие на лекциях теоретического материала и более качественно выполнять самостоятельные работы и домашние задания [3].

Что касается индивидуальных проектов школьников, то ряд учащихся уже работают над проектами «Экспериментальное измерение коэффициента вязкости различных жидкостей», «Определение коэффициента теплопроводности изоляционного материала методом трубы», «Определение влажности воздуха в различных помещениях» [4]. Могут быть также предложены следующие темы проектов: «Измерение экологических показателей проб воды», «Измерение экологических показателей донных отложений», «Балансовые расчеты производственных процессов» и др. Конечно проект – это продукт деятельности одного человека, однако, точная работа с наиболее способными и заинтересованными людьми дает эффект распространения экологических знаний среди учащихся и включение в работу над проектами новых участников, а также способствует профессиональной ориентации.

Ранее на кафедре была создана теплофизическая лаборатория [2], которая в настоящее время используется студентами при изучении указанных ранее спецкурсов и УНИРС. В качестве примера успешной исследовательской работы студентов в этом направлении приведем работы, которые были опубликованы в сборнике трудов студенческой научной конференции [5, 6]. Проведенные в них исследования были тесно связаны с актуальным во время их выполнения учебным процессом, что существенно повысило мотивацию и качество освоения материала.

Успешным примером включения физико-математических основ в магистерскую научно-исследовательскую работу является магистерская диссертация студента специальности ЭРП Кириллова А.М. «Оценка радиоэкологической ситуации на родниках Тверской области», выполненной на кафедре «Природообустройство и экология», где был проведен анализ радиоактивного загрязнения некоторых

водных источников Тверской области с использованием методов радиометрии, гамма-спектроскопии и методов математической статистики, выполненная в 2016 г.

Список литературы

1. Иванов, Г.Н.. Процессы переноса теплоты: учебное пособие/ Г.Н. Иванов, С.Р. Испирян, И.В. Кривенко. Тверь: Тверской государственной технической университет, 2017. 160 с.
2. Испирян, Р.А. Тепло- и массообмен в химико-технологических процессах: методические указания к лабораторным работам/ Р.А. Испирян, А.В. Клиндер. Калинин: КПИ, 1990. 32 с.
3. Испирян, С.Р. Опыт проведения пропедевтического курса физики в вузе / С.Р. Испирян, И.В. Кривенко // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: сборник научных трудов по итогам IV международной научно-практической конференции. Челябинск: Инновационный центр развития образования и науки, 2017. (в печати)
4. Кривенко, И.В. Элементы пропедевтического курса физики в тесной связи с экспериментом/ И.В. Кривенко, С.Р. Испирян, М.О. Касерес// Саморазвивающаяся среда технического вуза: научные исследования и экспериментальные разработки: материалы Всероссийской научно-практической конференции : в 3 ч.. Тверской государственной технической университет (Тверь, 15 апреля 2016 г.) .Тверь:ТвГТУ, 2016. С.194-199
5. Мальков, Д.В. Моделирование процесса теплопроводности в тонком стержне/ Д.В. Мальков, В.В. Иванов// Прикладные аспекты научных исследований студентов Тверского государственного технического университета: материалы тезисов докладов внутривузовской студенческой научно-практической конференции, приуроченной ко Дню российской науки. Ч. I. Тверь: ТвГТУ, 2014. С. 71-73 (работа выполнена под рук-вом Кривенко И.В., Испирян С.Р.)
6. Осипов, Р.А. Исследование распределения температуры в тонком стержне, нагреваемом внутренним источником тепла/Р.А. Осипов, О.Н. Ершова//Прикладные аспекты научных исследований студентов Тверского государственного технического университета: материалы тезисов докладов внутривузовской студенческой научно-практической конференции, приуроченной ко Дню российской науки. Ч. I. Тверь: ТвГТУ, 2014. С. 79-80 (работа выполнена под рук-вом Кривенко И.В., Иванова Г.Н.)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЕВОГО ПОЛЯ В ОБЛАСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО И ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Кривенко И.В., Иванов Г.Н., Испирян С.Р., Смирнова М.А.

ФГБОУ ВО «Тверской государственной технической университет»

Обсуждается проблема формирования знаниевого поля в области дифференциального и интегрального исчисления у студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров в области проектной и научно-исследовательской деятельности. Элементы высшей математики необходимы на различных этапах изучения курса общей физики и спецкурсов, связанных в дальнейшем со специальными дисциплинами. Предлагаются изменения в структуре рабочих программ по математике, распределении учебной нагрузки по семестрам и порядке изложения спецкурсов по физике.

Ключевые слова: интегральное и дифференциальное исчисление в вузе; формирование знаниевого поля студентов; рабочие программы; спецкурсы по физике.

В общих характеристиках программ бакалавриата по таким направлениям как «Биотехнические системы и технологии», «Управление в технических системах», «Приборостроение», «Информационные системы и технологии», «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» и другие записано, что видом их деятельности является либо научно-исследовательская и проектно-конструкторская, либо научно-исследовательская и проектная. Профессиональными компетенциями, которые должны быть сформированы у студентов, обучающихся по указанным направлениям, являются, например, такие: способность проводить техническое и рабочее проектирование; способность проводить выбор исходных данных для проектирования.

Интересное исследование на тему, что означает понятие «проект», приведено в работе [3], посвященной индивидуальной проектной деятельности школьников, но рассматривающей проектную деятельность в самом общем смысле. Здесь, в частности сказано, что «...в широком смысле проект сегодня понимается как особый способ постановки и решения проблем... Современное проектирование содержит специальные средства, позволяющие лучше анализировать проблемные ситуации, понимать, в чем состоит проблема, выявить возможности для ее решения...». Действительно, следует учить студентов способам и методам проектирования в широком смысле.

На наш взгляд, решение проблемной ситуации начинается с правильной постановки задачи, сформулировать которую часто возможно только на языке математики. Понятие производной в физике используется для определения мгновенных значений физических величин, изменяющихся во времени и пространстве. Дифференциальные уравнения в частных производных описывают практически все физические процессы и явления, а для их решения необходимо находить общий интеграл. Но именно с пониманием физического смысла величин, формулируемых на языке математики, возникают проблемы у многих студентов. Таким образом, самое большое препятствие на пути изучения физики и последующих специальных дисциплин естественнонаучного цикла – недостаточное владение математическим аппаратом.

Школьный курс математики предполагает изучение производных и интегралов, но, как правило, в рамках школьной программы плохо усваивается. Этой проблеме и способам ее решения путем введения пропедевтического математического курса, опирающегося на примеры из физики, посвящена работа [2]. В работе [4] проведен анализ возможностей повышения качества образования путем оптимизации междисциплинарных связей математики и физики, математики и спецкурсов физики в вузе.

Проблемы с адаптацией школьников к обучению физике в техническом вузе возникают и из-за несогласованности рабочих программ по математике и физике [5]. Ранее, вплоть до начала 90-х годов прошлого века, изучение физики начиналось со второго семестра. В первом семестре студенты успевали пройти часть курса высшей математики и были лучше подготовлены к освоению курса физики. В настоящее время и математика, и физика начинаются с первого семестра. Для различных специальностей в нашем вузе (ТвГТУ) курс математики преподается по-разному: для одних – это просто дисциплина «Математика» или «Высшая математика» (1-2 курс), а для других – курс разбит на две параллельные части «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ». В первом случае изучение дисциплины начинается с линейной и векторной алгебры (матрицы, определители, системы линейных уравнений, действия над векторами). Изучение таких необходимых в курсе физики разделов, как дифференциальное и интегральное исчисление, приходится в этом случае на конец первого – начало второго семестра, в то время как в курсе общей физики эти понятия уже широко используются.

Мы предлагаем два способа решения этой проблемы.

1. Поскольку курс «Математика» («Высшая математика») начинается с изучения методов решения систем линейных уравнений, определителей и пр., а понятия производной, интеграла, их аналитический, физический и геометрический смыслы изучаются позже, то при изложении курса физики преподавателям приходится опираться как на школьные знания, так и объяснять эти понятия на лекциях по физике. Таким образом, перестановка порядка изложения разделов математики, на наш взгляд, значительно облегчила бы изучение физики.

2. При преподавании математики для всех специальностей использовать подход двух отдельных дисциплин («Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ»), где с первого семестра в курсе математического анализа изучаются необходимые для постижения физики понятия.

Что касается изучения специальных курсов физики, требующих уже довольно глубоких знаний в области дифференциального и интегрального исчислений, то, по нашему мнению, на первых двух лекциях нужно читать пропедевтический курс математики [1], включающий следующие разделы (несмотря на то, что в математическом блоке большинство этих вопросов к моменту начала спецкурсов по физике изучено):

- разложение функций в ряды Тейлора и Фурье;
- интегрирование по частям;
- скалярное поле и градиент скалярного поля;
- векторное поле; дивергенция и ротор векторного поля;
- теорема Остроградского-Гаусса;
- оператор Лапласа;
- гиперболические функции;
- дифференциальные уравнения в частных производных второго порядка и методы их решения.

Процесс усвоения знаний немаловажен без повторения пройденного, и спецкурсы по физике позволяют студентам по-новому взглянуть на дифференциальные уравнения и их решения, изученные ранее в курсе математики. Ведь обдумывая физический смысл полученных решений, студент - будущий специалист, поймет, наконец, язык математики и, возможно, научится (опять путем повторения в курсах специальных дисциплин) методам математического моделирования, позволяющим формулировать проблемы и находить эффективные пути их решения, что и составляет собственно проектную деятельность.

Таким образом, при формировании знания поля студентов технических вузов, деятельность которых в дальнейшем будет связана с проектированием в широком смысле этого слова, необходимо формировать структуру математической подготовки, которая базируется на целенаправленном методическом построении курса математики, основанном на активном использовании математических знаний в курсе физики и других связанных с ней дисциплин в течении всего периода обучения.

Список литературы

1. Иванов, Г.Н.. Процессы переноса теплоты: учебное пособие/ Г.Н. Иванов, С.Р. Испирян, И.В. Кривенко. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2017. 160 с.
2. Кривенко, И.В. Укрепление междисциплинарных связей как средство повышения качества образования в вузе/ И.В. Кривенко, М.А. Смирнова// Актуальные проблемы качества образования в высшей школе. Часть 1: материалы докладов заочной научно-практической конференции. Тверь: ТвГТУ, 2017. С.63-65.
3. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для учащихся 7-11 кл./ В.С. Лазарев. Сургут, РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
4. Смирнова, М.А. Повышение качества обучения естественно-научным дисциплинам в вузе путем оптимизации междисциплинарных связей/ М.А. Смирнова, И.В. Кривенко// Актуальные проблемы качества образования в высшей школе. Часть 2: материалы докладов заочной научно-практической конференции. Тверь: ТвГТУ, 2017. С.104-106.
5. Шолохова, Г.П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности/ Г.П. Шолохова, И.В. Чикова// Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 3(164). С. 103-107.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РАДИОТЕХНИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыжов В.П., Рыжов Ю.В.

Институт радиотехнических систем и управления Южного федерального университета, РФ, г. Таганрог

Радиотехника, возникшая на рубеже 19-20-го столетий, явилась основой целого комплекса наук, обеспечивших создание новейшего технологического уклада, основанного на информационных технологиях. Это радиолокация и связь, радионавигация и телевидение, электроакустика и радиоастрономия, медицинская техника и радиоуправление, теория информации и множество других теоретических направлений и практических приложений. Поэтому вопросы радиотехнического образования имеют существенное практическое значение.

Особенность классического радиотехнического образования, сформированного к середине прошлого века, состояла, прежде всего, в сочетании теории и эксперимента, в практической направленности многих курсовых и дипломных проектов. Это, в частности, объяснялось гибкостью и доступностью радиотехнического эксперимента, основанного на использовании набора стандартных серийных компонентов. В середине двадцатого века также произошло существенное расширение сферы применения радиотехнических методов и средств в различных областях деятельности человека. Появился широкий слой радиолюбителей, являющихся основой существенно мотивированного контингента высшей школы.

Однако дальнейшее развитие техники и технологий, а также существенные перемены в обществе и в образовании потребовали больших изменений в сфере высшего радиотехнического образования. С одной стороны, принципиально изменилась технологическая основа и элементная база радиотехники, изменилось понятие проектирования, основанное теперь на компьютерных методах и моделях. С другой – изменилось

общество, его приоритеты, критерии, подготовка школьников. Как правило, контингент абитуриентов и студентов вузов существенно меньше мотивирован определенной сферой деятельности и специальностью, меньше ориентирован на определенные производственные задачи. Кроме того, процесс изменения техники, знаний и технологий настолько ускорился, что теперь невозможно получить однократно образование и работать на его основе всю жизнь, теперь требуется всю жизнь учиться.

Естественно, что указанные факторы не могли не повлиять на изменение высшего образования вообще и радиотехнического в частности [1]. Такие изменения, как компьютеризация проектирования и образования, использование новых информационных, в частности, сетевых технологий, стандартизация элементной базы и создание автоматизированных рабочих мест, безусловно, являются необходимыми и позитивными. Требование гибкости образования, подготовки специалистов к определенным задачам на определенных предприятиях и организациях приводит к замене натурального радиотехнического эксперимента виртуальным компьютерным, что имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Положительные стороны компьютеризации очевидны, а к отрицательным относится определенная абстрактность и ограниченность компьютерных моделей, а главное – утрата в таком моделировании значительной части физических представлений о реальных устройствах и процессах. Это, в свою очередь, приводит к снижению интереса к специальности, к снижению мотивации к учебе.

Нами несколько лет назад был поставлен курс «Физические основы радиотехники», где на элементарном, качественном уровне рассматривались основные радиотехнические процессы. При этом предусматривались лабораторно-практические занятия, на которых собирались и исследовались простейшие устройства – усилительные каскады, детекторный приемник, генератор. Такого рода курс существенно повышал мотивацию к более углубленным занятиям радиотехникой, а также улучшал восприятие более абстрактного материала. Жаль, что позднее этому курсу не нашлось место в учебном плане.

Практика проведения лабораторных занятий по курсам «Основы теории цепей», радиотехнические цепи и сигналы» показывает, что нельзя полностью заменить лабораторный практикум на компьютерные симуляции. Именно использование измерительных приборов, их подключение к реальным устройствам дает физические представления и ощущения, позволяющие использовать образное мышление и интуицию.

Всегда дискуссионным было соотношение фундаментальной и практической подготовкой инженеров. Безусловно, фундаментальная подготовка совершенно необходима и дает основу для изучения новых направлений и практических приложений. Однако, современные учебные планы настолько разрослись в части специальных курсов, что на базовые фундаментальные дисциплины - математику, физику, ОТЦ, РТЦиС, статистическую радиотехнику – осталось совсем немного времени. Поэтому (а также из-за фактического состояния этих знаний) можно говорить о резком ухудшении фундаментальной подготовки, а значит и подготовки радиоинженеров в целом.

Развитие радиоэлектроники приводит к существенному пересмотру роли различных разделов учебной подготовки радиоинженеров. По существу схемотехника в привычном смысле в значительной степени отходит на второй и более дальние планы, поскольку разработка микросхем производится небольшими, но очень квалифицированными специалистами, ориентированными на новую технологическую базу. Поэтому центр тяжести подготовки радиоинженеров перемещается в область системотехники, в которой основную роль играют знания сигналов и помех, методов обработки сигналов (преимущественно цифровой), методов специализированного, предметно-ориентированного программирования. При разработке новых устройств и систем все большую роль играют системные критерии, включающие не только функциональные показатели (чувствительность, диапазон, погрешности и т.д.), но и показатели экономические, эксплуатационные, экологические.

Вообще, при составлении учебных программ следует учитывать основные тенденции развития радиотехники:

1. Применение методов радиотехники в других областях науки и деятельности.
2. Цифровые методы и алгоритмы обработки сигналов.
3. Освоение новых частотных диапазонов.
4. Методы синтеза оптимальных систем и сигналов.
5. Обработка сигналов в условиях априорной неопределенности.
6. Пространственно-временные сигналы и их обработка.
7. Новые методы защиты информации.
8. Использование сложных сигналов.
9. Повышение эффективности, устойчивости, экономичности систем.

10. Стандартизация элементной базы, конструкций, технологий. САПР.

Следует также отметить существенное уменьшение в новых учебных планах курсовых работ и проектов (для уменьшения учебной нагрузки), что крайне отрицательно сказывается на подготовке радиоинженеров. Но еще более отрицательные результаты дала так называемая «Болонская система», которая привела к выпуску массы недоучек, которых нужно доучивать в магистратуре, снижая ее уровень в лучшем случае до прежнего специалитета [2]. Но еще более серьезным является необходимость доучивания школьников, поступивших в вуз по баллам ЕГЭ, но совершенно не понимающих ни физику, ни математику (хотя вступительные баллы ЕГЭ неуклонно растут).

Значительное увеличение объема практик также связано не с повышением качества образования (что декларируется), а опять-таки с экономией средств, выделяемых на образование. В современных условиях все эти практики невозможно организовать (нет заинтересованности предприятий в таком числе практикантов), поэтому во многих случаях профанация практической деятельности дает только отрицательный результат. Вообще идея что-то улучшить, не увеличивая вкладываемые ресурсы (а часто и уменьшая их!) порочна, поэтому основным направлением улучшения качества образования является изменение сложившейся системы организации и финансирования образования, что выходит за рамки настоящей статьи.

Список литературы

1. Мережин Н.И., Рыжов В.П. Особенности формирования инженерного мышления при подготовке радиоинженеров в современных условиях // Инженерное образование. – 2014. – № 15. – С. 234-238.
2. Рыжов В.П., Терешков В.В., Марьев А.А., Каширина Н.А. Об оценке эффективности работы преподавателей в свете введения эффективного контракта// Высшее образование в России / 2015, №10, с. 17-25.

ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТЕЙ К ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ВОДОСНАБЖЕНИЯ И ВОДООТВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Хисамеева Л.Р.

Казанский государственный архитектурно - строительный университет (КГАСУ), г. Казань

Сохранение благоприятной окружающей среды которое обеспечивает устойчивое функционирование естественных экологических систем, природных и природно- антропогенных объектов напрямую зависит от деятельности человека – его грамотного отношения к природе, рационального использования водных ресурсов и защиты водоемов от загрязнений сточными водами.

Одним из важных направлений в комплексе мероприятий по защите водной среды является подготовка специалистов по охране окружающей среды, водоснабжению и водоотведению. В Казанском государственном архитектурно-строительном университете студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Строительство» направленность (профиль) «Водоснабжение и водоотведение» изучают законы гидравлики и гидрогеологии, особенности химического состава природных и сточных вод, физико-химические свойства процессов их обработки, общую микробиологию и санитарную биологию, процессы загрязнения и самоочищения водоемов; овладевают методами выбора систем и схем водоснабжения и водоотведения, методиками проектирования водопроводных и водоотводящих сетей и сооружений на них, водозаборных сооружений, насосных станций, регулирующих резервуаров, очистных сооружений природных и сточных вод, выпусков сточных вод в водоемы, современными технологиями очистки природных и сточных вод и обработке осадков, составления водобалансовых схем, приобретают знания по технической эксплуатации систем водоснабжения и водоотведения, интенсификацией работы сооружений, контролем за работой сооружений и оборудованием систем ВиВ.

Дисциплина «Комплексное использование водных ресурсов» - одна из основных профилирующих дисциплин в процессе подготовки специалистов по профилю «Водоснабжение и водоотведение», включая специализацию «Очистка природных и сточных вод», направленная на формирование у студентов основных приемов расчета и методов проектирования водохозяйственных комплексов, рационально

использующих водные ресурсы, разработке мероприятий по сокращению непроизводительного расхода воды, а также правильному претворению в жизнь водоохранных мероприятий направленных на защиту водных объектов от загрязнения, засорения и истощения.

При подготовке специалистов преподаватели кафедры «Водоснабжение и водоотведение» наряду с классическими методами обучения внедряют инновационные методы, в том числе информационно-коммуникативные технологии в сочетании с активными (развивающими) методами: презентации, деловые игры, игровые занятия с применением стенда по моделированию рельефа местности (патент № 2163397 от 20.02.2001, БИ № 5) с подвижным по вертикали рельефом местности, для решения задач по прокладке инженерных систем и сооружений ВиВ при различных вариантах застройки, реконструкции отдельных элементов систем водоснабжения и водоотведения или систем в целом, разработка концепции создания, совершенствования, перспективного развития систем ВиВ, охрана окружающей среды и комплексное использование водных ресурсов.

Основными элементами инновационной технологии активных самостоятельных методов и форм активации познавательного процесса студентов по кафедре «Водоснабжение и водоотведение» (ВиВ) являются проектирование, научно-исследовательская и опытно-конструкторская работы (НИОКР) по реальной тематике, в том числе по заявкам производства, выполняемые в процессе курсового и дипломного проектирования, а также в процессе учебно-производственной практики, практических и лабораторных занятий, самостоятельной работы студентов (СРС) [1,2].

На кафедре успешно применяется способ развивающегося обучения в формировании профессиональных качеств. При этом, прежде всего решается задача по созданию системы обучения, позволяющей личности самостоятельно развиваться творчески: приобрести навыки самостоятельной работы с книгой, литературно – патентным материалом, в т.ч. при помощи компьютера и интернета – интенсифицировать познавательную активность; умение анализировать и творчески применять полученные знания; развивать высокую технологичность решений, творческий поиск.

При работе с таким массивом информации студент одновременно получает углубленные знания по задачам затрагиваемой проблемы, опыт по профессиональному инженерному подходу к оценке различных вариантов проектных, конструктивных и т.п. решений в области ВиВ, вырабатывает творческий подход к принятию собственного решения для применения его в проекте (работе).

Темы курсовых и дипломных проектов (работ) по водоснабжению и водоотведению связаны с охраной окружающей среды и рациональному использованию водных ресурсов посвящаются решению одной из следующих задач [1,2]:

- вариантному проектированию – разрабатываются различные варианты с целью нахождения наиболее эффективного в технологическом, техническом, санитарно-гигиеническом, экологическом и экономическом отношении решения;
- оценка патентоспособности технологии, устройств систем ВиВ, проведением достаточно полного патентно- литературного поиска;
- обследование объектов и разработка проектных, конструктивных, объемно-планировочных решений и мероприятий по повышению эффективности работ систем ВиВ;
- исследованию процессов в системах ВиВ, включающему: планирование эксперимента, разработку методологии опытов и опытных лабораторных или полупромышленных установок, в том числе расчет, проектирование, конструирование; моделирование опытных процессов и опытных установок очистки вод систем ВиВ; обработку результатов экспериментов; проверку и оценку адекватности с теоретическими данными; разработку рекомендаций для расчета, конструирования, проектирования объектов систем ВиВ;
- модернизации, реконструкции существующих и созданию новых установок, стендов в лабораториях кафедры ВиВ, а также в целом специализированной учебно - исследовательской лабораторной базы, базы технического обслуживания лабораторий кафедры ВиВ;
- созданию и реализации специализированных аудиторий, кабинетов для учебного процесса;
- моделирование управления работой установок комплексной лаборатории для разработки и реализации рекомендаций в системах ВиВ.

Получаемый в результате реализации инновационных методов подготовки специалистов по водоснабжению и водоотведению позволяет глубоко и прочно усвоить объект изучения; приобрести навыки самостоятельной работы с книгой, патентным материалом, компьютером – интенсифицировать познавательную активность; привить умение анализировать и применять полученные знания; развивать конструктивные решения [3].

В 2017 г по заявке предприятий выполнено – 6,51% ВКР, с реальными элементами – 84,78 %, с элементами научных исследований – 2,17%, внедрено – 4,34%, рекомендовано к внедрению 21,73 % выпускных работ и восемь выпускных квалификационных работы на конкурс. Темы реального раздела ВКР соответствуют тематике госбюджетных НИОКР кафедры «Водоснабжение и водоотведение».

Госбюджетный НИОКР по теме: «Очистка природных и сточных вод, рациональное использование и охраны водных ресурсов» код темы 40.04-02:

- код научного направления 70.25.17, 87.19.03 – «Инженерные системы и экология в строительстве»;
- код научного направления 13. 00. 08 – «Научно-методические проблемы преподавания дисциплин в строительном вузе».

Тематика реальных элементов разделов ВКР связаны с охранной окружающей среды и рациональным использованием водных ресурсов, с применением инновационных технологии в области водоснабжения и водоотведения, санитарно-технических систем, с соблюдением санитарно-гигиенических норм и требований экологической безопасности для населения и окружающей среды, что повышает уровень подготовки и профессиональную компетентность дипломников.

Список литературы

1. Адельшин А.Б., Хисамеева Л.Р., Низамова А.Х. К вопросу подготовки специалистов в области водоснабжения и водоотведения// Сборник материалов международной научно-практической конференции «Многоуровневое профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы развития». – Казань: КГАСУ, 2014. – С.219-222.
2. Урмитова Н.С., Хисамеева Л.Р., Низамова А.Х. Реальное проектирование один из факторов формирования профессиональных компетенций будущего специалиста // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Профессиональное образование России: вызовы времени, проблемы и перспективы». – Казань: КГАСУ, 2015. – С.268-272.
3. Хисамеева Л.Р. Хисамеев А.Р. инновационные методы подготовки студентов по профилирующей специальности «Водоснабжение и водоотведение»/ сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Наука и образование: Проблемы и перспективы развития». – Часть 5. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – С.136-137.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дроздова Н. В.

Филиал НВМУ ФГКОУ «Владивостокское ПКУ», г. Владивосток

В современном, динамично развивающемся мире очень остро стоит проблема сохранения здоровья учащихся. По данным статистики, наиболее значимое ухудшение состояния здоровья детей происходит в возрасте от 7 до 17 лет, то есть в период обучения в различных образовательных учреждениях.

НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НИЦЗ РАМН отмечает, что особенностями негативных изменений здоровья школьников за последние годы являются следующие:

1. Значительное снижение числа абсолютно здоровых детей. Так, среди учащихся их число не превышает 10-12%.
2. Стремительный рост числа функциональных нарушений и хронических заболеваний. За последние 10 лет во всех возрастных группах частота функциональных нарушений возросла в 1,5 раза, хронических болезней — в 2 раза. Половина школьников 7–9 лет и более 60% старшеклассников имеют хронические болезни.
3. Изменение структуры хронической патологии. Вдвое увеличилась доля болезней органов пищеварения, в 4 раза опорно-двигательного аппарата (сколиоз, остеохондроз, осложненные формы плоскостопия), втрое — болезни почек и мочевыводящих путей.

4. Увеличение числа учащихся, имеющих несколько диагнозов. Школьники 7-8 лет имеют в среднем 2 диагноза, 10-11 лет — 3 диагноза, 16-17 лет — 3-4 диагноза, а 20% старшеклассников-подростков имеют в анамнезе 5 и более функциональных нарушений и хронических заболеваний.

Причин сложившейся ситуации несколько, и многие из них связаны со школой. К основным школьно-обусловленным факторам риска формирования здоровья школьников, в первую очередь, относятся несоблюдение санитарно-эпидемиологического благополучия в образовательных учреждениях, неполноценное питание, несоблюдение гигиенических нормативов режима учебы и отдыха, сна и пребывания на воздухе. Объем учебных программ, их информативная насыщенность часто не соответствуют функционально-возрастным возможностям школьников. До 80% учеников постоянно или периодически испытывают учебный стресс. Всё это в сочетании с уменьшением продолжительности сна и прогулок, снижением физической активности оказывает негативное воздействие на развивающийся организм.

Исходя из всего вышеперечисленного, главными задачами современной школы являются: воспитание личности, ориентированной на здоровый образ жизни; организация такого образовательного и воспитательного процесса, который не навредит здоровью ребенка; использование доступных каждому образовательному учреждению средств охраны здоровья и развития школьника. Все это требует от педагогов особых подходов в образовании и воспитании, основанных на принципах здоровьесбережения.

В. А. Сухомлинский писал: «Забота о здоровье — это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы» [3]. Поэтому роль преподавателя в воспитании школьников, ориентированных на здоровый образ жизни, очень велика.

Учитель должен владеть широким спектром здоровьесберегающих образовательных технологий, чтобы иметь возможность выбирать те из них, которые обеспечат в данных конкретных условиях успех конкретного учащегося.

По определению Н.К. Смирнова, «здоровьесформирующие образовательные технологии – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни» [2]. Вследствие этого образовательные учреждения в целом и преподаватели в частности должны строить свою работу по сохранению здоровья детей, руководствуясь здоровьесберегающими принципами, основными из которых, по мнению

В.Д. Сонькина [1], являются следующие:

1. Принцип ненанесения вреда;
2. Принцип приоритета действенной заботы о здоровье учащихся и педагогов (все происходящее в образовательном учреждении оценивается с позиции влияния на психофизиологическое состояние и здоровье учащихся и учителей. Проводится мониторинг физического, психологического, духовно-нравственного здоровья учащихся);
3. Принцип триединого представления о здоровье (единство физического, психического и социального здоровья);
4. Принцип непрерывности и преемственности (здоровьесберегающая работа проводится в школе каждый день и на каждом уроке с обязательным учетом того, что уже было сделано ранее в рамках организационных мероприятий и непосредственно в учебно-воспитательной работе);
5. Принцип субъект-субъектного взаимоотношения с учащимися (вопросы здоровья включены в содержание учебных программ, обеспечен здоровьесберегающий характер (результат) проведения процесса обучения);
6. Принцип соответствия сознания и организация обучения возрастным особенностям учащихся (соответствие объема учебной нагрузки и уровня сложности изучаемого материала индивидуальным возможностям учащихся. В школе соблюдается комплексный междисциплинарный подход как основа эффективной работы по охране здоровья человека. Между педагогами, психологами, медицинскими работниками согласованное взаимодействие. Приоритет позитивных воздействий (подкреплений) над негативными (запретами). Приоритет активных методов обучения);
7. Принцип сочетания охранительной и тренирующей стратегии (для учащихся создан такой уровень учебной нагрузки, который соответствует тренирующему режиму, таким образом является щадящим, ниже утомляющего. Для каждого ученика составлен оптимальный уровень нагрузки);
8. Принцип формирования ответственности учащихся за свое здоровье.

Русский язык – серьезный и сложный предмет, поэтому учитель-словесник должен уделять особое внимание здоровьесберегающим технологиям.

Прежде всего, учитель не должен допускать перегрузки учеников, определяя оптимальный объём учебной информации и способы её предъявления. Кроме того, необходимо учитывать интеллектуальные, физиологические особенности учащихся, индивидуальные способности каждого ученика. На каждом уроке нужно проводить минутки релаксации. Это могут быть различные динамические паузы с выполнением каких-либо физических упражнений, танцевальных движений, дыхательная гимнастика, массаж активных точек. Интересными и полезными для ребят являются лингвофизминутки, в которых изученный материал легко закрепляется в движении. Например, изучив слитно-дефисно-раздельное написание слов, учитель предлагает выполнить такое задание: если произносится слово, которое пишется слитно – дети пожимают друг другу руки, если через дефис – разводят руки в стороны, если раздельно – поднимают руки вверх. Также целесообразно включать в урок гимнастику для глаз, используя проектор или изображения различных фигур. И, конечно же, не стоит забывать о минутках юмора, каких-нибудь шуточных историях, притчах, загадках, лингвистических сказках, афоризмах с краткими комментариями. Такие паузы украшают и разнообразят урок, позволяют ребятам немного отдохнуть, лучше усвоить изученный материал. На уроках развития речи можно предложить работу с текстами, пропагандирующими бережное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих.

На уроке целесообразно чередовать разные виды деятельности: опрос учащихся, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы и др. В норме – 4-7 видов за урок. Нужно учитывать среднюю продолжительность и частоту чередования различных видов учебной деятельности. Ориентировочная норма - 7-10 минут. Необходимо почаще напоминать ребятам о правильной посадке, о том, чтобы следили за своей осанкой.

Деятельность учащихся на уроке должна быть мотивирована как внешне: оценка, похвала, поддержка, соревновательный момент и т.п., так и внутренне: стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу и т.п.

Нужно обращать внимание на обстановку и гигиенические условия в кабинете: температуру и свежесть воздуха, рациональность освещения класса и доски, наличие/отсутствие монотонных, неприятных звуковых раздражителей и т.д.

И, конечно же, психологический климат на уроке должен быть благоприятным, доброжелательным, таким, чтобы дети с большим желанием и интересом шли на урок.

Здоровьесберегающие технологии повышают результативность воспитательно-образовательного процесса, формируют у детей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья. Считаю, что каждый преподаватель должен стремиться внести свой посильный вклад в сохранение здоровья молодого поколения.

Список литературы

1. Безруких М.М., Сонькин В.Д. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения.– М., 2002
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Радянська школа, 1985.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Тарасова Т.В.

Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение
«Алтайский краевой педагогический лицей»

Согласно Всеобщей декларации прав человека дети имеют право на особую заботу и помощь [1]. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно предоставляться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества [3].

Конституция Российской Федерации гарантирует государственную поддержку семьи, материнства и детства. Подписав Конвенцию о правах ребенка и иные международные акты в сфере обеспечения прав детей, Российская Федерация выразила приверженность участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей [4].

По данным официальной статистики, на 01.01.2016 в Алтайском крае проживают 448724 ребенка в возрасте до 18 лет. По сведениям органов социальной защиты населения, на 1 января 2015 года в Алтайском крае проживает 8916 семей с детьми-инвалидами. Образование детей-инвалидов требуют от государства целого ряда решений и помощи [2].

Совершенствование и развитие системы помощи и поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов, является одним из приоритетов социальной политики Алтайского края. В целях обеспечения доступности качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в на территории Алтайского края реализуется проект «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» программы реализации приоритетного национального проекта «Образование».

Основная цель проекта – создание системы дистанционного обучения детей-инвалидов на основе Интернет-технологий. Система направлена на их активную социализацию и адаптацию.

В крае используются дистанционные технологии при организации образования детей-инвалидов с сохранным интеллектом, не имеющих медицинских противопоказаний для работы с компьютером, постоянно обучающихся индивидуально на дому по образовательным программам начального, основного, среднего (полного) общего образования и дополнительного образования.

Под дистанционными технологиями понимается плановое обучение, обычно происходящее вдали от места преподавания и поэтому требующее специальной методики разработки учебных пособий, особой стратегии преподавания, особых средств коммуникации посредством электронных или иных технологий, равно как и специальных организационных и административных решений» [5]. Правовые основы использования дистанционных образовательных технологий содержатся в действующем Законе Российской Федерации «Об образовании». Порядок использования дистанционных образовательных технологий утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 6 мая 2005 г. № 137.

Большим скачком в образовании детей-инвалидов в Алтайском крае можно считать открывшийся в Барнауле в 2009 году краевой центр дистанционного образования детей-инвалидов на базе в рамках КГБОУ «АКПЛ». В 2015-2016 учебном году созданы условия для дистанционного обучения 187 детям-инвалидам.

Специфика заболеваний разнообразна. Обязательным требованием при приеме учеников остается сохранность когнитивных способностей ребенка, без которых невозможен сам процесс обучения.

Всем ученикам, обучающимся дистанционно, на время обучения бесплатно предоставляется комплект оборудования: компьютер, принтер, сканер, наушники, микрофон, веб-камера, графический планшет, цифровой микроскоп, фотоаппарат, комплект датчиков для проведения опытов (при необходимости специальная клавиатура с большими кнопками или сенсорная, роллер или джойстик, кнопки), программное обеспечение и доступ к сети Интернет за счет средств краевого бюджета.

Учебный процесс в центре осуществляется высококвалифицированными специалистами, прошедшими курсы подготовки по обучению детей с ограниченными возможностями с использованием интернет-технологий, обладающими необходимыми знаниями в области особенностей психофизического развития различных категорий детей-инвалидов.

Обучение осуществляется на основе индивидуального подхода. Для каждого ребёнка создаются индивидуальные программа и расписание, ориентированные на его способности.

В обучении используются многообразные виды и формы деятельности учащихся. Возможны не только контакт одного обучающегося с учителем через видеосвязь, но и групповые видеозвонки Skype для проведения классных часов, родительских собраний, уроков-конференций.

В целом, обучение в центре дистанционного образования предоставляет возможность овладевать современными информационно-образовательными технологиями, что позволит в дальнейшем дистанционно обучаться в учреждениях профессионального образования. В период обучения у детей с инвалидностью формируются необходимые специфические для дистанционного обучения умения и навыки по использованию средств телекоммуникаций, компьютерных программ и оборудования.

Выделим основные достоинства и недостатки дистанционного обучения. Немаловажным плюсом в пользу обучения на расстоянии является возможность заниматься в любое удобное для ребенка время, в том числе дома или в больнице. Главное чтобы был доступ в Интернет. Также преимуществом является индивидуальный темп усвоения новых знаний. Скорость выполнения учебного плана устанавливается учащимися в соответствии с их личными потребностями и возможностями.

Самым серьезным недостатком, на наш взгляд, является отсутствие прямого общения между ребенком и преподавателями. Оставляет желать лучшего и качество связи. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащихся. Ребенку с ограниченными возможностями просто необходимо как можно чаще «выходить в социум». Это нужно не только для того, чтобы максимально интегрировать детей-инвалидов в общество, но и с раннего возраста приучить других детей к мысли, что существуют люди с различными физическими, физиологическими и психологическими особенностями, которые являются такими же членами общества, как и остальные дети.

Таким образом, опыт Краевого центра дистанционного образования детей-инвалидов Алтайского края по реализации инновационного образовательного проекта показывает, что дистанционное образование позволяет создавать равные возможности для получения образования вне зависимости от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности. Образование детей-инвалидов останется одной из важнейших задач государственной политики.

Список литературы

1. Всеобщая декларация прав человека (принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.) // Российская газета. - 10 декабря 1998 г.
2. Государственная программа Алтайского края «Дети Алтай» на 2011 – 2015 годы.
3. Декларация прав ребенка (провозглашена Резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1959 года)
4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы".
5. Moore, M. Distance education: a system view Text. / M. Moore, G. Kearsley. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996. - 290 p.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

ВЗАИМОСОТРУДНИЧЕСТВО: СЕМЬЯ – РОДИТЕЛИ – ШКОЛА

Бегоулева Е.А.

воспитатель школы – интерната №1 ОАО «РЖД»

*« Только вместе с родителями, общими усилиями,
учителя могут дать детям большое человеческое счастье»*

В.А. Сухомлинский

Семья – это мир, в котором ребенок живет, делает открытия, действует, учится любить, радоваться, сочувствовать. Являясь членом семьи, ребенок вступает в определенные отношения с родителями, которые оказывают на него как положительное, так и отрицательное влияние. Поэтому часто ребенок растет либо доброжелательным, общительным, либо грубым, лживым, тревожным, циничным.

Семья – самая первая ступень в жизни любого человека. Она с раннего возраста направляет сознание, волю, чувства детей. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. В семье ребенок проводит большую часть всей жизни.

Самое сложное в работе с семьей – это работа с их родителями. Главными задачами являются: установление взаимоотношений родителей и детей, создание комфортных условий для ребенка в семье, а также всестороннее систематическое изучение семьи, особенностей и условий воспитания ребенка.

Работа с родителями всегда считалась и считается одной из самых трудных в педагогической деятельности. Многие родители перекладывают с себя воспитание на школу. Школа не должна заменять ребенку семью. Она должна помочь ему взрослеть, приобретать опыт и знания, расширять кругозор, предоставить возможность самореализоваться, проявить свои возможности. Многие родители неохотно идут в школу за советом, помощью, некоторые сознательно уклоняются от воспитания детей, а большинство остаются сторонними наблюдателями.

Более 10 лет работаю в железнодорожной школе – интернате. До этого я была сельским учителем начальных классов и классным руководителем. Каждый раз, строя работу с родителями, задумывалась о тесном сотрудничестве между школой и семьей. Из опыта работы в обычной школе поняла, что в большинстве своем, родители, выбрав родительский комитет на первом родительском собрании, возложив на него всю помощь классному руководителю, мало принимают участие в жизни класса и школы. Иногда все вопросы с организацией досуга решает сам классный руководитель.

В школе – интернате, где обучаются дети железнодорожников, работа с семьей построена по этому же принципу. Вся работа строится на тесном сотрудничестве с родительским комитетом класса и в целом с родителями. Роль классного руководителя в нашей школе – интернате несут на себе воспитатели. С первого класса начинается работа с детьми и их родителями. Учитывая специфику работы родителей – железнодорожников очень трудно выбрать в родительский комитет 3- 4 постоянных человека. Бывает так, что присутствие представителя родительского комитета класса необходимо, но каждый из них мог быть на смене, в поездке, командировке. Приходилось разыскивать и приглашать того родителя, который в этот момент был не занят. В результате таких моментов пришло решение: в родительский комитет в начале года выбирать не 3-4 человека, а гораздо больше.

Набрав 5 лет назад первоклашек, предложила всем родителям разбиться на родительские комиссии: спортивно – оздоровительную, культурно – массовую, учебно – воспитательную, производственно – хозяйственную. На первом родительском собрании рассказала о том, какую помощь классу или школе могут оказать каждая из этих родительские комиссии. В классе есть родители, которые не работают на железной дороге. Каждой семье было предложено подумать и обсудить их участие в жизни класса и помощи в воспитании детей. Кроме родителей в жизни класса решили принять участие старшее поколение семей. Эти комиссии функционируют до сих пор. Помимо этого мы выбрали представителей в Совет школы из родителей, не работающих на железной дороге. Из 27 семей активно принимают участие в жизни класса 24, стараясь быть нужными своим детям, не смотря на специфику работы на железной дороге.

Постараюсь кратко охарактеризовать деятельность родительских комиссий. Спортивно – оздоровительная комиссия родителей организывает и проводит ежегодно походы на природу осенью, зимой на лыжах, санках и выходы на каток, весной - шуточные веселые старты, соревнования по футболу (команда мальчишек и пап), в боулинге, лазертаге, на батутах, скалолазании, преодоление веревочного

городка. Дети эти мероприятия воспринимают очень оживленно, так как большинство воспитанников в классе подвижные спортивные дети, и все это проходит вместе с родителями. Даже мероприятие, посвященное окончанию начальной школы, родители решили организовать на природе со спортивными эстафетами, в которых участвовали не только дети. В течение трех лет у нас в классе сформировалась своя футбольная команда, которая активно принимает участие в соревнованиях разного уровня. Не без помощи родителей, и даже дедушек и бабушек, наши футболисты победили сначала в городе, затем области, регионе и заняли 3 место в Москве на Всероссийских соревнованиях по мини футболу. Сейчас команда готовится к Всероссийским соревнованиям «Кожаный мяч» в Краснодаре, снова став первыми на предыдущих этапах.

Культурно - массовая комиссия родителей помогает организовывать выходы в драмтеатр и кинотеатр, на выставки, концерты, цирковые представления, экскурсии в музеи не только нашего города; помогает составлять сценарии для классных мероприятий; делает видео и фотосъемки с последующим размещением материала в социальных сетях в группе класса, предназначенной для информирования родителей; ставят для детей театральные представления. Например, «Посвящение в первоклассники», «Прощание с Азбукой», «Праздник первой оценки», новогодние сказки – квесты, выпускной бал (торжественная часть). В школе проводится директорский бал, на котором мамы и папы моих воспитанников с удовольствием принимают активное участие. Мамы – рукодельницы неоднократно поражали своим мастерством: изготовление декора для оформления кабинета на новогодние праздники, театральных костюмов. Не отказывали в помощи организации участия в различных музыкальных и танцевальных конкурсах разного уровня. Например, для участия в региональном танцевальном конкурсе «Первые шаги» изготовление некоторых реквизитов, костюмов и доставку детей на конкурс взяли на себя родители. В межрегиональном конкурсе «Самоцветы Севера» родители поддерживали своих детей при множественных репетициях, вселяя уверенность в победе.

Родители из учебно – воспитательной комиссии помогают в проведении классных часов: приглашают интересных людей на беседы с детьми, в том числе и железнодорожниками; сами проводят беседы о соблюдении правил поведения на дорогах, в общественных местах; помогают организовать экскурсии на предприятия железной дороги и свое рабочее место. Родители помогают обучать детей правильно маршрутировать, четко выполнять команды при подготовке к участию в ежегодном смотре строя и песни. Ежегодно дети участвуют в олимпиадах всероссийского уровня «Русский медвежонок», «Кенгуру», «Золотое руно», «Пегас», «Английский бульдог», «КИТ», «Гелиантус». Активно принимают участие в муниципальных олимпиадах, занимая первые места. Не малую роль в этих победах сыграли родители. Начиная со 2 класса воспитанники принимают участие в написании и защите исследовательских работ на школьном и муниципальном уровне. Вместе с родителями дети подробно изучили такие темы: «Моя семья и железная дорога», «Сколько весит твой портфель», «Железнодорожная династия моей семьи» на английском языке, «Теория происхождения человека», «Какие бывают календари», «Интернет – вирусы», «Куда исчезает мусор?». Родители помогают вести наш интернет – сайт, куда помещают интересные статьи о воспитании детей, профилактические статьи, статьи о здоровье, о проблемах подросткового возраста.

Производственно - хозяйственная комиссия родителей радуется и удивляет детей мастер – классами, которые проводят вместе с детьми. Например, изготовление поздравительных открыток в форме «ангелочков» к Дню матери и пасхальных сувениров из природного материала, оформление букета из конфет для бабушек и дедушек на День пожилого человека, создание панно в технике «квиллинг» для учителей на 8 марта. Родители всегда помогают детям в оформлении кабинета к новому году (из 5 учебных лет мы четыре раза занимали первые места!), причем в последний раз родители помогали только советом, воспитанники делали все сами. Дети вместе с родителями делают различные поделки из всевозможного материала на конкурсы в школе, муниципалитете, занимая призовые места. Например, «Город мастеров», «Неопалимая купина», конкурс новогодних поделок в драмтеатре. Поделки воспитанников участвуют в железнодорожных конкурсах. На каждое чаепитие класса у нас всегда есть торты домашнего производства.

Стараемся сохранить и традиционные формы работы с родителями. Не реже одного раза в четверть проводим родительские собрания и индивидуальные консультации, которые организуются по инициативе не только педагогов, но и родителей. В конце учебного года предлагаю каждой семье выбрать из представленного списка темы для родительских собраний на будущий год. Приветствую предложенные родителями варианты для встреч.

Использование различных форм работы с семьей позволяет эффективно взаимодействовать педагогам и родителям в направлении развития гармонично развитой личности ребенка.

Таким образом, родители приобретают опыт педагогического сотрудничества, как с собственным ребенком, так и с педагогической общественностью в целом. Влияние работы с родителями на дальнейшее

развитие творческой спортивной активности воспитанников нашей школы планирую изучать и в дальнейшем. И хотя школа играет важную роль в воспитании ребенка, главными воспитателями своих детей все - таки являются родители. Подрастающее поколение будет таким, какой будет семья. Как писал А.С. Макаренко, «семьи бывают разные. Поручиться за то, что семья воспитывает, как следует, нам нельзя, говорить, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание».

Успех в конкурсах стимулирует деятельность детей и родителей. Ведь каждому родителю приятно, когда его ребенка хвалят, отмечают за высокие творческие, интеллектуальные и спортивные достижения. А каждый ребенок гордится тем, что его родители приходят в школу не только на родительское собрание, но и для того, чтобы чему-нибудь научить, чем – то помочь педагогам и одноклассникам.

Успешная работа по воспитанию и обучению детей возможна лишь тогда, когда все участники образовательного процесса – педагоги, дети, родители – становятся единым целым, большим и сплоченным коллективом.

МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОВЫМИ ИСТОЧНИКАМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО ИСТОРИИ

Стафеева Е.С.

МБОУ СОШ №27, Киселевский городской округ

В 2017 году в экзаменационной работе по истории из 25 текстовых заданий 12 требовали обращения к историческим источникам. В свою очередь, половина заданий из этого количества направлена на работу с текстовыми историческими источниками.

Верное выполнение этих 6 заданий обеспечивает получение 11 первичных баллов из 53 возможных, т.е. около 21 % от общего количества баллов, что актуализирует необходимость отработки навыков работы с ними среди учащихся. При этом, практика показывает, что значительному числу выпускников не удается успешно справиться с заданиями подобного рода. По итогам ЕГЭ 2016 года, в среднем, более половины сдающих не справились с анализом письменного исторического источника: процент выполнения задания 6- 43,9%, 10 -60,7%, 12 – 57,1%, 20 -39,0%, 21 – 71,3%, 22 – 28,8%.

Таким образом, проблема заключается в неумении проводить анализ исторических источников, что определяет необходимость использования на уроках различных приемов для облегчения этой задачи.

Разработчики КИМов ЕГЭ по истории предлагают следующий алгоритм анализа письменного источника: обращать при прочтении задания внимание на то, что нужно определить на основании текста (дата, имя, событие или др.); найти ключевые элементы текста, которые помогут провести атрибуцию; обобщить ключевые элементы, что поможет выйти на «подсказку», связанную с правильным ответом; соотнести «подсказку», полученную на основании обобщения, с вариантами ответов и выбрать правильный ответ.

Рассмотрев имеющиеся в информационном пространстве методы анализа, мы выявили наиболее подходящие их виды для использования при решении заданий ЕГЭ по истории и обобщили их в приведенной ниже таблице.

Табл. 1 Методы анализа исторического источника

Название метода	Содержание метода и суть действий при анализе
Комплексный анализ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Происхождение источника (дата, автор, место публикации) 2. Цель создания 3. Значимость данного источника для изучения темы 4. Ограниченность источника. 5. Какие факторы могут влиять на искажение истинного представления о событиях? 6. Какие источники могли бы помочь уточнить информацию, вызывающую сомнения?
Семантический	Выделение и осмысление:

анализ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отдельных слов/ терминов/ понятий 2. Грамматических конструкций («...если ..., то...», «...после того, как...», «... по причине ...») 3. Количественных характеристик объекта («каждого»/ «первого»/ «единственного») 4. Восстановление предметной ситуации (упрощенный пересказ с выделением основных фраз)
Логический анализ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выделение терминов 2. Замена терминов их определениями 3. Вывод следствия из имеющихся данных (понятия, процессы, явления)
Моделирование	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ текста 2. Перевод текста источника на знаково- символический язык (графики/ схемы) 3. Построение модели и работа с ней 4. Соотнесение результатов, полученных при моделировании, с реальностью (т.е. текстом и вопросами)

Разнообразие методов анализа позволяет учащимся в процессе отработки заданий ЕГЭ выбрать «свой» способ поиска верных ответов, в соответствии с особенностями склада их мышления. Однако, на начальном этапе освоения навыков анализа текста, их эффективное применение может быть затруднено для части школьников.

В ходе работы учащихся с текстовыми источниками нами был составлен метод анализа «Наполеон» (табл.2), который позволяет в компактной и доступной форме объединить максимальный объем информации и может служить универсальным методом анализа исторических источников любого вида (текста, иллюстрации, карты), понятным для использования даже учащимся среднего школьного звена.

Табл. 2 Метод анализа исторического источника «Наполеон»

«СЛОВА»	«ЧИСЛА»
Термины; речевые обороты; цитаты фраз	Даты; количественные показатели; статистические данные; соотношения
«ИМЕНА»	«ДЕЙСТВИЯ»
Персоналии; названия городов, рек и др. географических объектов	Походы; войны; преобразования в различных сферах и др.

В графы таблицы вносятся смысловые единицы как из предложенного текста, так и из вариантов ответа, поскольку после окончания первого этапа (группировки сведений), наступает основной этап (выявление причинно- следственных связей), отклонение «лишних» элементов, после чего - формулировка выводов и ответ на задание.

Для примера воспользуемся заданием 6 из варианта досрочного ЕГЭ по истории 2017 года: Установите соответствие между фрагментами исторических источников и их краткими характеристиками. К каждому фрагменту, обозначенному буквой, подберите по две соответствующие характеристики, обозначенные цифрами.

ФРАГМЕНТЫ ИСТОЧНИКОВ:

А) «На второй же год после возвращения с победой князя... вновь пришли [неприятели] из западной страны и построили город на земле князя. Князь же... вскоре пошёл и разрушил город их до основания. <...> На третий год... пришли немцы к Чудскому озеру, и встретил их князь, и изготовился к бою, и пошли они друг против друга, и покрылось озеро Чудское множеством тех и других воинов...»

Б) «Во всех же городах Московского государства слышали таковое душевредство под Москвой и о том скорбели и плакали<...> а помочь никто не мог. Ото всех же градов во едином граде, в Нижнем Новгороде, нижегородцы... начали мыслить, как бы помочь Московскому государству. Один же из них, нижегородец, имеющий торговлю мясную, Козма Минин, рекомый Сухорук, возопи во все люди: "будет нам похотеть

помочи Московскому государству, ино нам не пожелети животов своих" ...Нижегородцам же всем его слово любо было, и задумали они послать бить челом к князю Дмитрию Михайловичу...».

ХАРАКТЕРИСТИКИ:

- 1) Описываемые события произошли в XVI в.
- 2) Князь, упомянутый в отрывке, был участником Земских соборов.
- 3) Князь, упомянутый в отрывке, получил прозвище Донской.
- 4) Описываемые события произошли в XIII в.
- 5) Описываемые события произошли в XVII в.
- 6) Князь, упомянутый в отрывке, получил прозвище Невский.

«СЛОВА»	«ЧИСЛА»
«пришли немцы к Чудскому озеру»; «будет нам похотеть помочи Московскому государству, ино нам не пожелети животов своих»; «участник Земских соборов»	« На второй же год после возвращения с победой князя» XVI в., XIII в., XVII в.
«ИМЕНА»	«ДЕЙСТВИЯ»
«[неприятели] из западной страны»; «озеро Чудское»; «В Нижнем Новгороде»; «Козма Минин»; «князю Дмитрию Михайловичу»; «прозвище Невский», «прозвище Донской»	«пришли немцы и встретил их князь»; «покрылось озеро Чудское множеством тех и других воинов»; «слышали таковое душевредство под Москвой и о том скорбели и плакали»; «начали мыслить, как бы помочь Московскому государству»; «задумали они послать бить челом к князю Дмитрию Михайловичу»

После группировки сведений мы получили две содержательные линии:

1) «немцы-[неприятели] из западной страны»- «Чудское озеро»- «на второй год после возвращения с победы князя...» -«пришли немцы и встретил их князь»-«и покрылось озеро Чудское множеством тех и других воинов», т.е. речь идет об Александре Невском и Ледовом побоище 1242 года (ответ: 4,6).

2) «слышали таковое душевредство под Москвой и о том скорбели и плакали» - «будет нам похотеть помочи Московскому государству»- «В Нижнем Новгороде»- «Козма Минин»-«князю Дмитрию Михайловичу»- отрывок сообщает о формировании Второго народного ополчения под началом Кузьмы Минина и князя Дмитрия Пожарского в период Смуты (ответ: 2,5).

Таким образом, одним из главных достоинств этого метода является развитие умения самостоятельно извлекать причинно-следственные связи из отдельных элементов текста и вариантов ответа. Кроме того, происходит процесс дифференциации, соотнесения исторических фактов, что также способствует концентрации внимания и позволяет в условиях ограниченного времени более эффективно выполнять задания ЕГЭ по истории.

Список литературы

1. Артасов, И.А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по истории.:// Режим доступа: <http://fipi.ru/sites/default/files/document/1471850804/istoriya.pdf>
2. Ерохина, Е.Г. Фактуальность исторического текста: основы лингвистического анализа // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/04/2765>
3. Контрольно – измерительные материалы Единого государственного экзамена по истории (досрочный период): Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации, 2017. Режим доступа: // http://fipi.ru/sites/default/files/document/2017/is_101.pdf
4. Чапайкина, Н. Е. Семантический анализ текстов. Основные положения // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 112-115.

СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Резонова В. М.

к. культурологии, доцент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», г. Саранск

Анализ публикаций последнего десятилетия свидетельствует о том, что семья находится в состоянии кризиса. По мнению ряда специалистов, ценностный конфликт личности и общества, невыполнение репродуктивной и социализационной функций семьи, ослабление семьи как союза родственников (родителей и детей, супругов), процесс индивидуализации, автоматизации Я, ослабление триединства родства-родительства-супружества, совместной деятельности родителей и детей и может быть назван кризисом семьи.

О существовании кризиса семьи в России писал в начале XX в. В. В. Розанов: «Семья опустела и запустела; она немножко развратилась, она во всяком случае стала бессодержательна и как бы даже несколько глупа, т.е. опять немного, чуть-чуть, но это такой огромный культурный фактор, где и «чуть-чуть» отзывается последствиями».

Сегодняшний кризис института семьи обуславливается следующими факторами:

- отсутствие законов и методов их реализации по защите нравственных ценностей, способных предотвратить разрушение семейных ценностей и морали;
- семья не в состоянии осознать собственную роль в воспитании детей, продолжая перекладывать ответственность на общество и его социальные институты;
- частично утеряны вековые традиции семейного воспитания девочки, мальчика, институт отцовства, материнства, семейной педагогики;
- отсутствие контроля над превращением в доходный товар героизации человеческих пороков в средствах массовых коммуникаций (Интернет, электронные СМИ и т.д.)

Социологи дают следующие признаки кризиса семьи и его причины:

- а) расслоение общества,
- б) снижение физического и психического здоровья,
- в) снижение работоспособности,
- г) криминализация и люмпенизация молодежи,
- д) осложнение жилищной проблемы и др.

Результатом явилось снижение рождаемости, демографический кризис, отчуждение молодежи от семьи, разрушение регулятивной функции семьи в отношении семейной жизни и воспитания своих новых членов, разрушение института брака, разрыв традиционных связей между поколениями по линии родства, потерей веками сложившегося ореола святости брака, девальвация ценностей «семейного очага».

Но, несмотря на кризисное состояние института семьи, он остается, пожалуй, единственным институтом воспитания и социализации детей и подростков.

Одной из составляющих в преодолении кризиса может стать поддержка со стороны различных общественных структур. В частности, специфическое место в социальных институтах, влияющих на социализацию личности и формирование мировоззрения, являются библиотеки. Семья в условиях кризиса не в состоянии самостоятельно организовать семейные чтения и в этом может помочь библиотека.

Для более эффективной работы библиотеки с семьей необходимо очертить круг проблем, которые следует решить на данном этапе. Большинство общедоступных библиотек ведут работу с семьей, но видят ее лишь как организацию досуга, что явно обедняет деятельность библиотеки по взаимодействию с семьей.

Вместе с тем семейное чтение как вид деятельности воспитывает настоящего читателя, развивает потребность в чтении, закладывает фундамент читательского развития, тем самым формирует личность. В

основу концепции библиотеки семейного чтения легла идея о влиянии книги и чтения на семейное воспитание, а через семью – на формирование духовной культуры общества.

Перспективной представляется деятельность библиотек с разработанными блок-модулями специализации семейного чтения. В основу деятельности объединенных двух библиотек (детской и взрослой) заложены четыре блока: 1) организация самостоятельного чтения детей и взрослых, их совместное чтение любимых книг родителей и знакомство родителей с кругом чтения детей; 2) совместный досуг, семейные праздники; 3) информационный блок: информация о книгах для взрослых (психолого-педагогический аспект чтения родителей), информация о книгах для детей (по интересам и в помощь школьной программе); 4) педагогическое самообразование, цикл лекций по проблемам семейного чтения, консультации.

Сегодня библиотека уже перестает быть просто хранилищем книг, постепенно превращаясь в центр социальной помощи своим читателям.

Библиосоциальная работа с семьей, должна начинаться с выработки стратегии, т.е. определения и реализации долговременных, наиболее важных целей и задач. Среди первоочередных планируется и реализуется глубокое изучение самой проблемы в широком масштабе. Обращается внимание не только на проблемные характеристики семьи, но и их дифференциацию по категориям (молодая семья, вторичная, неполная, однополая, многодетная, бездетная, пожилая и т.д.)

Такая деятельность библиосоциальных работников значительно расширяет основное содержание работы с семьей и позволяет иначе взглянуть на функции библиотек как социальных учреждений. Так, информационная функция включает: 1) сбор сведений о различных типах семей на обслуживаемой территории, классификацию их проблем и потребностей, вычленение и поиск инстанций, способных помочь семье; 2) определение характера запроса и реального положения дел в семье; 3) информирование семьи о ее праве на поддержку, формах и условиях ее получения, о специалистах (или, например, о кризисном центре для женщин), которые могут наиболее эффективно помочь в решении семейной проблемы; 4) анализ фонда библиотек через призму проблем клиентов и создание аналитических списков литературы.

Как показывает опыт, работа с семьей может быть организована в условиях массовых библиотек любого типа. Специализированные библиотеки, работающие с семьей, называемые библиотеками семейного чтения, создаются в населенных пунктах с хорошо развитой библиотечной сетью, как правило, больших городах. Иногда выделит специализированный филиал семейного чтения удастся и в рамках централизованной библиотечной системы сельского типа. Необходимость создания специализированных филиалов решается в каждом конкретном случае в зависимости от местных условий. Такой филиал получает приоритетное право на комплектование изданиями семейной тематики, по организации быта семьи, домоводству, приусадебному хозяйству, вопросам воспитания детей и другим аспектам семейной жизни. Такие филиалы обслуживают и взрослых, и детей. Это требует особого режима их работы, гибкой расстановки книжного фонда, располагающего к отдыху и неформальному общению, интерьера библиотеки. Библиотека семейного чтения – своеобразная школа по вопросам организации чтения семьи. В последнее время библиотеки для обслуживания семьи стали создаваться в различных регионах страны. Каждая из них уникальна по структуре, фондам, формам работы. Во многих регионах создание новых специализированных филиалов стало своеобразной модой, иногда не совсем оправданной. Там же, где есть определенные условия и потребность в специализированных библиотеках, их создание поможет вести обслуживание семей на качественно новом уровне.

Какой же должна быть работа библиотеки с семьей, чтобы в данной ситуации быть привлекательной? Скорее всего, она должна носить комплексный характер, сочетать в себе такие направления, как организация досуга и информационная деятельность. Если говорить об информационной деятельности, то ее содержанием должны быть хорошо продуманные формы, в которых отражается большинство проблем существования семьи. Большинство же из них возникает из-за неумения правильно организовать внутрисемейное общение, взаимоотношения с окружающей средой, то есть из-за отсутствия у ее членов определенных занятий. Не абсолютизируя роль библиотеки в этом отношении можно выделить возможные направления воздействий. Бесспорно, то, что определяющими в семье являются взаимоотношения между супругами. А ведь именно во многих семьях не сложилась нормальная система этих отношений. Для того, чтобы правильно взаимодействовать друг с другом, необходимо, прежде всего, знать себя, свои особенности и другого человека. Конечно, чтобы оказать квалифицированную помощь, необходимы консультации специалистов – психологов. Здесь возможно определенное сотрудничество библиотеки с семейными консультациями или специалистами в этой области. Но на этой основе можно

проводить как различные массовые мероприятия – лекции, беседы, проблемные обсуждения и др., так и частные консультации с приглашенными специалистами.

Итак, каждая семья – особый мир, где осознанно и неосознанно «работают» ценностные ориентации отца, матери, старших в семье. Но главное то, что эти ориентации заметно преломляются в индивидуальных читательских, учебных, а более широко – и в жизненных успехах растущих детей. Стало быть, совершенствование воспитательных усилий родителей в настоящее время остается социально значимой задачей библиотек.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ильина В.В.

Курский государственный медицинский университет, г. Курск

Расстройство аутистического спектра (РАС) – общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности поддерживать и инициировать социальное взаимодействие и социальные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими актами [10]. В настоящее время, РАС рассматривается не только как медицинская и социальная, но и психолого-педагогическая проблема. По данным ВОЗ значительно увеличивается число детей с подобным расстройством. Так в 2000 году распространенность аутизма составляла от 5 до 26 случаев на 10 000 детского населения, а в 2008 году – 1 случай на 150 детей [6]. В современном обществе среди семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, около 40 % семей детей-аутистов. В таких семьях, как и в семьях воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья [4, 7, 8, 9], вторичная аутизация – наиболее часто встречающийся феномен, проявляющийся в замкнутости самой семейной системы и нежелании взаимодействовать с окружающими. Родители ребенка с расстройством аутистического спектра часто демонстрируют некомпетентность в вопросах его воспитания и межличностного взаимодействия, предъявляя завышенные требования и нормативность в отношениях с другими членами семьи, минимизируя тем самым контакты с социумом [5]. Состояние ребенка с РАС напрямую зависит от функционирования семьи, в которой он живет. Родительская компетенция наряду с особенностями личности родителей становится определяющим вектором в содержании семейного

воспитания [3]. Поэтому очень важно всем членам семьи проявлять родительскую компетенцию в межличностных отношениях, не подчиненных аутичному ребенку, что указывает на необходимость реализации инновационной формы ее психолого-педагогического сопровождения.

В психологической литературе достаточно подробно описываются различные направления работы с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра: лечебная помощь, собственно коррекционная работа различных специалистов, а также и психотерапевтическая. Достаточно на сегодняшний день традиционной формой психолого-педагогического сопровождения является индивидуальный образовательный маршрут сопровождения ребенка с расстройством аутистического спектра в контексте дифференцированного подхода, что предполагает подбор оптимальных методов и форм работы по его социально-психологической адаптации. Мы предлагаем психологическое сопровождение собственно семьи с позиций компетентного подхода. Это означает, что наряду, с оказанием комплексной помощи ребенку различных специалистов, обязательной составляющей является психолого-педагогическое сопровождение семьи не только по вопросам семейного воспитания, но и по гармонизации супружеских и детско-родительских отношений. Итак, наряду с психологическим сопровождением ребенка с РАС все более значимой становится проблема роли родительской компетенции в организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра.

Анализ психолого-педагогических источников свидетельствует о многомерности и неоднозначности трактовки самих понятий «компетенция» и «компетентность». В широком смысле под компетентностью понимают общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум. С понятием компетентности связано понятие компетенция, понимаемое как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [2].

В нашем исследовании придерживаемся точки зрения Т.В. Коваленко (2016), согласно которой компетентный родитель умеет установить с ребенком доверительный контакт, точно определить, что и как надо сделать для своего ребенка в каждый конкретный момент жизни, научился чувствовать состояние своего ребенка, понимает его поведение. Родительская компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности родителя, необходимых для эффективной реализации воспитательного воздействия на ребенка, и включающая когнитивную, ценностно-мотивационную, эмоциональную и поведенческую составляющие, между которыми существует тесная взаимосвязь [3]. Компетентное родительство в воспитании ребенка с расстройством аутистического спектра, на наш взгляд, предполагает активную родительскую позицию в получении необходимых педагогических знаний, постоянную готовность пополнять их и применять на практике.

Таким образом, особенности функционирования семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, на психологическом, социальном и соматическом уровне являются основными детерминантами организации ее психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение является гибким длительным динамическим процессом, предполагающим целостную, организованную и системную деятельность специалистов «помогающих профессий», направленную на создание условий для успешного функционирования участников единого образовательного пространства [1]. Под психолого-педагогическим сопровождением семьи, воспитывающей ребенка с РАС, понимаем комплексную технологию скоординированной психолого-педагогической поддержки и помощи специалистов «помогающих профессий» ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. Задачами психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, являются: снижение внутреннего дискомфорта у родителей в связи с психофизиологическими особенностями ребенка, гармонизация супружеских и детско-родительских отношений, формирование у родителей адекватных представлений о потенциальных возможностях ребенка и оптимизация их психолого-педагогического потенциала, создание условий для взаимодействия родителей и детей с РАС с целью успешной реализации родительской компетенции. В условиях организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей с расстройством аутистического спектра, системообразующую роль выполняет родительская компетенция. Она представлена на когнитивном, ценностно-мотивационном, эмоциональном и поведенческом уровнях совокупностью взаимосвязанных качеств личности родителя, необходимых для эффективной реализации воспитательного воздействия на ребенка.

Список литературы

1. Галочкина Т.Ю., Черенёва Е.А. Модель обучения и психолого-педагогического сопровождения младших школьников с расстройствами аутистического спектра: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 116 с.
2. Звездова А.Б., Орешкин, В.Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс]. URL: http://www.miep.edu.ru/uploaded/zvezdova_oreshkin.pdf (дата обращения: 1.07.2017).
3. Коваленко Т.В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования. Автореф. дис... канд.пед. н., Омск, 2016. – 27 с.
4. Кондратьева Т.В. Особенности функциональности семейных систем, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. URL: http://www.autisminrussia.ru/doc/research_psy_kondratyeva.pdf (дата обращения: 1.07.2017).
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма // Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991.
6. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 53–61. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm> (дата обращения: 1.07.2017).
7. Молчанова Л.Н., Сердюкова Н.С. Особенности функционирования микросоциальной системы «Семья, пережившая воздействие кризисной ситуации, связанная с инвалидностью ребенка» // Перспективы науки и образования.– 2014. – №6 (12). – С. 118-125.
8. Молчанова Л.Н., Ситникова А.В. Особенности функционирования семей, воспитывающих детей с нарушением слуха // Коррекционно-педагогическое образование. – 2015. – №3 (3). – С. 16-27.
9. Никишина В.Б., Мордич Л.Н. Программы психологической реабилитации детей с нарушениями умственного развития. Учеб. пособие. Курский государственный медицинский ун-т. – Курск: КГМУ, 2003. – 130 с.
10. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно-практическое руководство / Под ред. Н.В. Симашковой. – М.: Авторская академия, 2013. – 264 с.

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ЧТЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мирошникова И.И., Клепач Ю.В.

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается чтение детской художественной литературы как важное средство развития воображения дошкольников. Представлена разработанная и апробированная авторская программа по развитию воображения детей посредством чтения.

Ключевые слова: чтение, детская литература, воображение, дошкольники.

С каждым годом педагоги и родители замечают следующую тенденцию: дети проводят большую часть времени с гаджетами, монотонно выполняя запрограммированные действия, как следствие, дети отторгают окружающую их действительность. Даная тенденция вступает в противоречие с потребностью современного общества в активной личности, способной креативно решать острые и неоднозначные задачи, готовой вносить нечто инновационное в жизнь социума. Важно отметить тот факт, что ключевым решением данной проблемы является понимание того, что развитию человека способствует именно то, что он добывает своим трудом, деятельностью своего воображения, это происходит только в общении с книгой.

Научные работы, проведенные А.В. Запорожцем [1], дают следующее видение проблемы развития воображения в дошкольном возрасте: если воображение не будет получать должную нагрузку, тренировку, то, соответственно, с годами большинство его возможностей «оскудевает», и, как следствие, личность человека не получает всей полноты своего развития, раскрытия потенциала. Советский психолог Б.М. Теплов [4] подчеркивал, что чтение художественной литературы является ключевым моментом в развитии воображения, «лучшей школой воображения».

Целью нашего исследования стало комплексное изучение развития воображения детей дошкольного возраста посредством чтения детской художественной литературы. В основу нашего исследования легло предположение о том, что развитие воссоздающего и творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста будет иметь положительную динамику при условии, если осуществлять специально организованное обучение, в основе которого лежит разноплановая детская деятельность, базирующаяся на чтении детской художественной литературы, в частности при реализации Программы «Чтение как средство развития воображения».

Для проведения исследования нами была составлена батарея психодиагностических методик: «Незаконченные фигуры» (П. Торренс, проба О.М. Дьяченко «Художник») [3, с.90], методика «Волшебные кляксы» [3, с.96] Данные методики проводились на первом этапе диагностики и на заключительном этапе, после проведения разработанной нами Программы «Чтение как средство развития воображения». Данная Программа предполагала знакомство детей с творчеством и произведениями российских и зарубежных писателей в процессе организованной образовательной деятельности, образовательной деятельности в ходе режимных моментов. Практическое исследование проводилась на базе ДОО г. Воронежа. В исследовании участвовало 22 ребенка подготовительной группы ДОУ, 7 мальчиков и 15 девочек. Результаты нашего исследования по методике «Волшебные кляксы» представлены на рисунке 1.

Прежде всего, анализ результатов методики «Волшебные кляксы» обнаружил разнообразие увиденных детьми образов, их названий. Также можем отметить, что после проведения Программы возросла детализация увиденных образов, произошло увеличение общего количества называемых слов, увеличился процент нестандартных ответов. При первоначальном рассмотрении клякс у детей возникали спонтанные образы и комментарии, а при повторном рассмотрении дети внимательно, осознанно всматривались в изображения, называли детали из накопленного детского опыта.

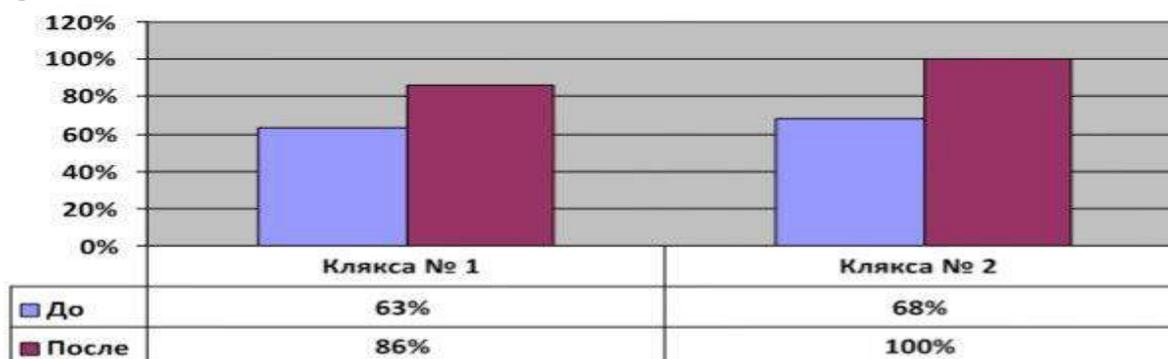


Рисунок 1. Распределение результатов диагностики исследования воображения у детей дошкольного возраста по методике «Волшебные кляксы» до и после проведения Программы (%)

Дошкольники проводили аналогии с уже известными предметами, а также начинали рассуждать, что может быть зашифровано, представлять целостный образ предполагаемого предмета, вести диалог со сверстниками и педагогом для того, чтобы решить поставленную перед ними задачу. Этот факт свидетельствует о том, что, когда происходит организованная воспитателем деятельность, ребёнок не просто бессвязно абсурдно фантазирует, а стремится зафиксировать нечто такое, что в действительности есть или при определенных условиях возможно, но пока не стало содержанием рационального знания. Это,

по Э.В. Ильенкову [2], и есть подлинное воображение, намёк, отклонение от правила, догадка. Воображение способно предугадать нечто новое, что возможно будет существовать в будущем. Всемирная история открытий сшита из таких предположений. Необходимо подчеркнуть, что дети называли увиденное из своего предшествующего опыта прочитанных книг. В частности у детей было знакомство с произведениями литературы, наполненными образами природы. Например, М. Пришвина «Последние грибы», И. Бунина «Листопад», К. Ушинского «Четыре желания», полученные представления дети отразили при выполнении заданий.

По результатам проведения методики «Незаконченные фигуры» на рисунке 2, мы можем заметить, что после проведения Программы в три балла были оценены рисунки 50 % испытуемых, что составляет половину участников исследования, данные рисунки были сложными, оригинальными как в изображении, так и в их названиях и описании. Два балла получили рисунки 19 % детей, они были стандартными, часто с повторами, в один балл были отмечены рисунки 27 % детей, не справились с заданием 4 % испытуемых. Как мы можем видеть, увеличилось на 10 % количество детей справившихся с заданием, то есть после проведения Программы, можно отметить динамику методики.

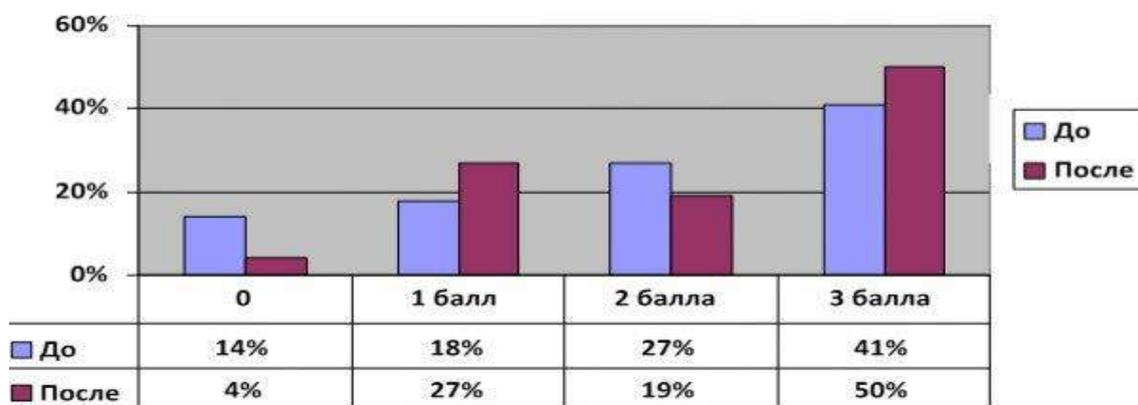


Рисунок 2. Распределение результатов диагностики по методике «Незаконченные фигуры» до и после Программы (%)

По итогам исследования, можно констатировать, что данная Программа способствует развитию воссоздающего и творческого воображения. В результате реализации Программы, был собран «Сундучок детских рассказов». Всё это даёт нам возможность подтвердить гипотезу нашего исследования, поэтому воспитателям необходимо проводить организованную образовательную деятельность с детьми, используя детскую художественную литературу.

Полученные результаты исследования натолкнули нас на мысль донести до родителей необходимость совместного чтения с детьми. В связи с этим, на заключительном аналитическом этапе нашего исследования мы проанализировали 30 биографий российских и зарубежных писателей: Р. Д. Брэдли, Л. Кэрролл, А. М. Волков, А. С. Грин, Б. С. Житков, Х. К. Андерсен и др. Первый аспект, на который мы обращали своё внимание, это детство писателей. Нами было отмечено, что все будущие известные писатели с ранних лет занимались чтением, рисованием и музыкой. Книга играла важную роль в воспитании и обучении детей. Чтение позволяло расширить горизонты сознания, развить воображение и открыть новые грани своей личности. Кроме того, большинству детей с ранних лет читали книги, а затем и приобщались к самостоятельному чтению. Важно понимать, что в процессе слушания того, что читают взрослые, у ребенка включаются три из четырех сфер читательской деятельности: эмоции, воображение, реакция на содержание текста. В книге можно найти правильные образы семьи, ребенка – сверстника, предметов, животных, мира в целом. У будущих писателей было насыщенное детство, наполненное книгами, а любимое место было библиотекой. Второй аспект, по которому проводился анализ, это профессии и занятия во взрослом возрасте. Писатель - это творческая профессия, требующая высокого уровня развития воображения. Нами было выявлено, что большинство писателей, в течение своей жизни, испробовало несколько профессий и разных родов занятий. Редко, кто останавливался и замыкался на одном направлении деятельности, часто занятия были совершенно не связанными, а даже противоположными друг другу. Полученные материалы, мы предполагаем, использовать в рамках организации педагогического совета и родительского собрания, целью которого будет информирование родителей и педагогов о

безусловной пользе и значимости совместной деятельности с детьми: чтением, рисованием, музыкой, которая определяет уровень дальнейшего развития ребенка.

Таким образом, аналитический этап нашего исследования показал всю значимость знакомства с книгой, чтением детей в дошкольном возрасте. Большинство рассмотренных биографий писателей показали, что в 5 – 7 лет дети познакомились с книгой. Многие из них, будучи взрослыми людьми, утверждали, что именно чтение с ранних лет наполняло их знаниями, помогало им находить свой путь в жизни, открывать свои возможности. По итогам исследования, можно констатировать, что Программа «Чтение как средство развития воображения» способствует развитию воссоздающего и творческого воображения. Результаты показывают важность применения художественного слова в развитии воображения, а также в становлении личности ребенка.

Список литературы

1. Запорожец А.В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности / А.В. Запорожец. // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 9. - с. 66 – 84.
2. Кудрявцев, В.Т. Воображение, творчество и личностный рост ребенка / В.Т. Кудрявцев. – М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября». Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»; Вып. 25) .
3. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учебное издание / Психологический институт РАО ; Под ред. И. В. Дубровиной. - Москва: Академия, 2000.
4. Теплов Б.М. Психология: учебник для средней школы. / Б.М. Теплов. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР , 1951. - с. 68.

*Статья написана по материалам выпускной квалификационной работы

ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Новожилова Л.В.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Дружба – является одной из самых важных для нашей культуры ценностью. Многочисленные исследования ценностных ориентаций детей и подростков показывают, что именно дружба переживается как наиболее значимая ценность подростками и юношами [2; 5; 10]. Немаловажной она оказывается и для детей младшего школьного возраста [7]. С точки зрения психологии, развитие личности учащихся, являющееся приоритетной целью современного образования, во многом опосредовано отношениями со сверстниками [1; 4; 7; 9]. Значимую роль в личностном развитии детей играет именно дружеский характер взаимоотношений, так как задает возможность понять и принять Другого, увидеть себя со стороны, понять что-то наиболее важное про страну и ее людей. Ценностные ориентации наиболее активно впитываются и закладываются в начальной школе. Поэтому многие учителя, педагоги, психологи, считают создание условий для дружбы – приоритетной целью. В то же время исследования фиксируют, что под влиянием потребительской культуры понятие дружбы девальвируется, приобретает чисто функциональный характер, зачастую сводится к совместному времяпрепровождению.

Даже в младшем школьном возрасте развитие самосознания, личности предполагает с одной стороны создание соответствующей среды с учетом ЗБР [1; 3; 9], с другой стороны собственную внутреннюю работу ученика. Так, С.Л. Рубинштейн писал: «...личность, бесспорно, является субъектом деятельности и сознания — тем, кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано с выработкой цельного мировоззрения» на основе рефлексивно-проектной способности самоопределения к событиям своей жизни и жизненному пути [8, с.328]. В то же время Л.С. Выготский пишет: «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка...» [1, с.315]. Таким образом, задача поиска средств, позволяющих создавать условия для развития ценностных ориентаций и картины мира – остро стоит перед психолого-педагогическим сообществом, так как отношение ребенка к дружбе является значимой частью картины мира ребенка в целом, и в связи с этим

представляется важным развитие настоящего представления о дружбе и ее нравственной составляющей у детей.

Целью моей работы является исследование изменений представлений о дружбе у младших школьников при использовании программ детского лагеря, построенных на основе рефлексивно-позиционного подхода и производных от него сюжетно-деятельностных и медиагерменевтических технологий, успешно апробированных в программах основного и дополнительного образования [3; 4; 6]. В основу программ положен принцип создания художественной диалогической среды, способствующей формированию со-бытийной общности, объединенной вокруг творческого дела, значимого для всех участников и практикуемого в поисках ответа на актуальную для детей проблему. Культурной опорой и ресурсом развития оказывается совместно исследуемый и обсуждаемый под руководством опытных ведущих - герменевтов художественный образец, работа с которым как раз и строится в технологиях рефлексивно-позиционного подхода [3; 6].

Важной особенностью программ является также создание модельных ситуаций выбора и художественная среда, способствующая творческому осмыслению оснований такого выбора и представлений его в совместной сценической постановке [3]. С этой целью проводятся рефлексивно-позиционные тренинги на сплочение детей и командообразование. Ребята взаимодействуют друг с другом, познают важность каждого члена команды, совместно проходят различные этапы, преодолевают возникшие конфликты. Эта обстановка создает условия для творческой общности, что очень важно для ребёнка. У детей появляются новые ценности, или же уточняются уже существующие, которые позволяют ребятам реализовывать себя в совместном творчестве. Так же отводится огромная роль самоуправлению, когда старшие отряды активно взаимодействуют с младшими, помогая им, то есть у ребят формировалась ответственность по отношению к другим и к конечному продукту в целом. В рамках сюжетно-деятельностных программ детского отдыха было проведено комплексное диагностическое исследование в начале и в конце смены. Задачей этой работы является представление и интерпретация результатов исследования понимания детьми дружбы, проведенного на двух площадках в прошлом году. В исследовании приняли участие школьники в возрасте от 7 до 10 лет, участники программ лагеря «Родничок» в Иркутской области и участники лагеря «Юные капитаны» в Подмоскowie. Проводимые на площадках программы созданы под научным руководством Ковалевой Н.Б. на основе рефлексивно-позиционного подхода.

Ребятам в начале и в конце смены предложили продолжить фразу «друг – это...» или «дружба – это...». При обработке анкет классифицировалось каждое отдельное высказывание по типу выделяемых функций, затем все высказывания классифицируются по ценностям, за ними стоящими. Среди высказываний о дружбе мною были выделены пять блоков ценностей:

Нравственные – высказывания о взаимопомощи, сочувствии, поддержке, («друг тот, кто поможет в трудную минуту» «друг всегда простит», «кто услышит, поймет»), о преданности, честности («человек, который всегда преданный», «не обманывает тебя»);

Социальные – высказывания о совместном времяпрепровождении, где акцент на совместности деятельности («любим говорить вместе», «показываем друг другу свои способности», «вместе ходим на карате»);

Развлечения – высказывания с акцентом на развлекательном характере деятельности («любим играть в компьютерные игры», «играем в футбол»)

Инструментальные – высказывания о том, как найти и удержать друга («просто попроси кого-нибудь о дружбе», «уметь просить прощения»);

Экзистенциальные – высказывания о потребности в принятии, доверии, преданности, о поиске своего места в мире («человек не родной, но поддерживает тебя и любит», «тот, кому ты можешь довериться», «кто тебя не предаст», «Когда ты доверяешь человеку», «дружба- это радость», «дружба- это чудо»).

В диаграммах представлен сравнительный анализ ценностных ориентаций до и после смены. На рисунке 1 можно видеть, что в 6 отряде лагеря «Родничок» (всего в исследовании приняли участие 15 детей в возрасте от 7 до 10 лет) до смены 7 человек затруднились дать ответ, после смены не ответивших нет. Количество высказываний формального характера не изменилось, но прослеживается изменение ответа у конкретного ребенка. Так ответивший до смены «друг – это человек», в конце смены продолжил фразу «друг – это» словами «тот, которому я могу довериться». Чаще звучат высказывания с опорой на нравственные ценности «тот, кто услышит, поймет, поможет», «самый лучший из твоих соседей, помогает»,

«помощник товарищу». Возросло количество высказываний о доверии, преданности, тех, что я отношу к блоку экзистенциальных ценностей. «Человек, который всегда (на век) предан», «Человек не родной, но поддерживает тебя и любит».

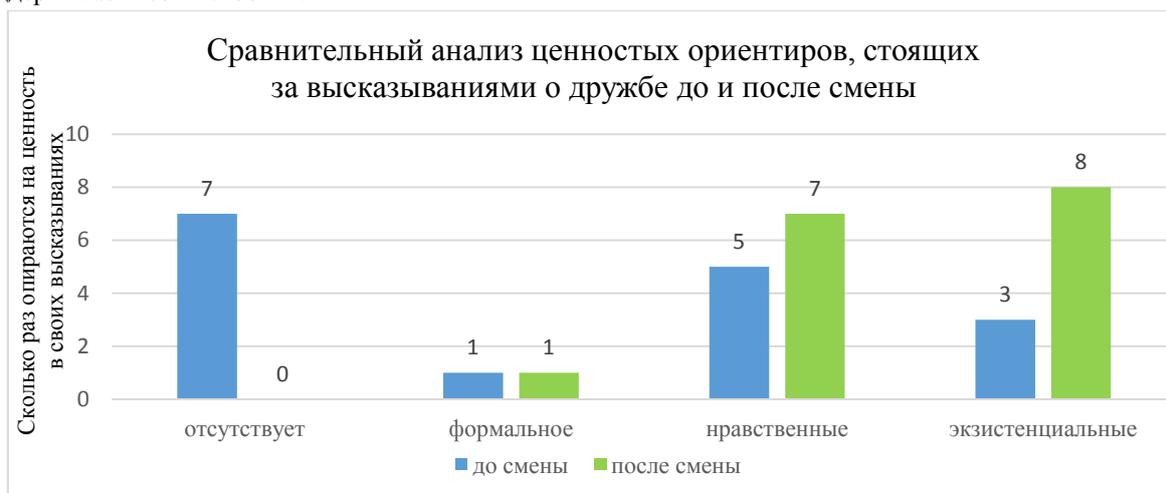


Рисунок 1. Представление о дружбе детей 7-10 лет в лагере «Роднички»

На рисунке 2 можно видеть, ответы 8 участников сюжетно-деятельностной программы в лагере «Юные капитаны» в возрасте 7-10 лет. Ребята заканчивали фразу «дружба – это...» и «что значит дружить?». В начале смены 2 формальных ответа вроде «дружба – это когда у тебя есть друг». 5 высказываний о дружбе как возможности развлекаться, например, «можно поиграть в любые игры», «играть в футбол». К концу смены возрастает количество высказываний о совместном времяпрепровождении «говорим и делаем вместе», «вместе ходим на карате», «мы с ним вместе собираем лего». Заметно возрастает количество высказываний о дружбе как о взаимопомощи, сочувствии, поддержке. Появляются высказывания с экзистенциальными ценностями «это чудо, когда человек дружит с другим человеком», «дружба – это когда ты доверяешь человеку». Чаще упоминается о способах найти и удержать друга «ты можешь найти друга просто: с любым познакомиться, делать и помогать друг другу», «просто попроси кого-нибудь о дружбе».



Рисунок 2. Представление о дружбе детей 7-10 лет в лагере «Юные капитаны»

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет зафиксировать, что у детей снизилось отношение к дружбе как к развлекательной деятельности. Появилось понимание дружбы как взаимопомощи, поддержки, сочувствии. Заметно возросло к концу смены число высказываний экзистенциального плана. Самое главное, что на сменах, построенных на основе рефлексивно-позиционного подхода, многие ребята смогли почувствовать свою значимость, востребованность, уникальность - то есть была удовлетворена базовая потребность быть принятым в мире, доверять миру. Полученные данные

подтверждают, что применение технологий и методов рефлексивно-позиционного подхода создает условия для развития ценностных ориентиров и установок детей, в частности способствует развитию настоящего представления о дружбе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т; Т. 3 - М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Жданова С.Ю., Фон-Дер-Флаасс Е.Д. Представления о дружбе в поздней взрослости // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4(11). – С. 306–310.
3. Ковалева Н.Б. Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. М.: МПГУ, 2015. 204 с.
4. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения, обучающихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете в 5 томах: Т. 3. М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33.
5. Кон И.С. Дружба – Этико-психологический очерк - М.: Изд-во политической литературы, 1980. – 256 с.
6. Михеева О.В. Рефлексивно-позиционный подход к формированию диалогического пространства в программах духовного развития детей и молодежи г. Иркутска // Символ науки. 2016. № 7-2 (19). С. 146-149.
7. Мохова Е.Е. Возрастная динамика представлений о дружбе и дружбе в младшем возрасте: автореферат диссертации канд. психол. наук. М., 2004. 25 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Пб.: Питер, 2003. — 512 с..
9. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61-73.
10. Шмерлина И.А. Дружба как духовная и социальная реальность // Социальная реальность. – 2006. – № 5. – С. 29–50.

ОСОБЕННОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Разуваева О.О., Клепач Ю.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

На сегодняшний день в российской и зарубежной литературе наиболее дискуссионными остаются вопросы подготовки молодых кадров на этапе образования. Каждый работодатель заинтересован получить конкурентоспособного специалиста, так как в дальнейшем это может отразиться на эффективности работы предприятия. Задача, стоящая перед вузами – создать эффективную образовательную среду для формирования конкурентоспособной личности учащегося.

По мнению В.И. Андреева, конкурентоспособная личность отличается стремлением и способностью к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также «к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами» [1,с.26]. Н.Н.Сидорова считает, что конкурентоспособными людьми можно назвать тех, кто центрирован на интеллектуальном развитии, а также стремится к самопознанию и самосовершенствованию, в отличие от людей, озабоченных удовлетворением материальных потребностей и не воспринимающих свое образование и развитие как доминирующую ценность [4].

Л.М. Митина обуславливает феномен конкурентоспособности личности как способность предельного раскрытия собственных возможностей с целью личной самореализации, профессионального, социального и нравственно становления личности. Под конкурентоспособностью личности Л.М. Митина понимает совокупность интегральных характеристик личности - направленность, компетентность и гибкость [2].

Одна из давних, перешедших из XX века в XXI век, проблем - это проблема знаниецентристской ориентации образования как в средней, так и в высшей школе. В рамках профессиональной подготовки мы

продолжаем выпускать многознающих, но мало способных что-то качественно делать специалистов. Окончательно не решенной проблемой остается проблема реализации деятельностного подхода. К примеру, каким образом стимулировать саморазвитие методологической, творческой культуры деятельности студента - завтрашнего высококвалифицированного специалиста. Да и сам удельный вес творческой, учебно-исследовательской деятельности и в школе, и в вузе остается крайне низким, порядка 0,2-2% времени. Только увеличение удельного веса времени на учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность, например, студентов в вузе до 10-15% времени дает исключительно высокие результаты в развитии творческого потенциала студентов [1].

Среди большого количества качеств, которые характеризуют конкурентоспособную личность, В.И. Андреевым выделены несколько основополагающих и приоритетных: четкость целей и ценностных ориентаций; трудолюбие; творческое отношение к делу; способность к риску; независимость; способность быть лидером; стремление к непрерывному саморазвитию; стрессоустойчивость; стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда [1].

Целью нашего исследования стало изучение конкурентоспособности студентов. В исследовании участвовали студенты - психологи ВГПУ, среди которых 77 учащихся различных курсов: студенты первого курса в количестве 13 человек, студенты второго курса - 20 человек, студенты третьего курса - 19 человек, студенты 4 курса - 25 человек. Нами использовалась методика Андреева В.И. «Оценка уровня конкурентоспособности личности» [1] и методика самооценки стрессоустойчивости личности Н. В. Киршева, Н.В. Рябчикова [3].

В ходе исследования мы получили следующие результаты:

У студентов первого курса преобладает уровень конкурентоспособности чуть выше среднего (46%), уровень чуть ниже среднего выявлен у 15% первокурсников, средний уровень конкурентоспособности также представлен среди 15% испытуемых. Уровень выше среднего выявлен у 15%, высокий уровень представлен только у 9% студентов - психологов. Очень высокий уровень конкурентоспособности среди первокурсников не выявлен.

Среди студентов - психологов первого курса преобладает уровень стрессоустойчивости выше среднего. Средний уровень стрессоустойчивости выявлен среди 23% студентов, уровень чуть выше среднего также представлен у 23% студентов. Высокий уровень представлен у 8% студентов - психологов первого курса. Такие относительные высокие показатели конкурентоспособности на первом курсе можно связать с высоким уровнем мотивации учебно-профессиональной деятельности на первом курсе.

У студентов - психологов второго курса в равной степени выражены следующие уровни конкурентоспособности: чуть ниже среднего - 20%, средний - 20%, чуть выше среднего также 20%. Среди студентов - психологов второго курса выявлен уровень конкурентоспособности ниже среднего (10% студентов). Уровни «выше среднего» и «высокий» выявлены у 30% второкурсников.

Среди студентов - психологов второго курса преобладает уровень стрессоустойчивости чуть выше среднего, а именно он представлен у 45% студентов. Уровень чуть ниже среднего выявлен среди 10%, Средним уровнем стрессоустойчивости обладают 20% студентов - психологов второго курса. Высокий уровень стрессоустойчивости выявлен у 15% студентов, очень высоким уровнем стрессоустойчивости обладают 10% студентов - психологов второго курса.

У студентов - психологов третьего курса преобладает средний уровень конкурентоспособности, а именно у 37% студентов - психологов. Уровень конкурентоспособности ниже среднего представлен среди 11% студентов. 5% студентов - психологов имеют высокий уровень конкурентоспособности. К третьему курсу заметно снижается мотивация учебно-профессиональной деятельности. Среди студентов - психологов третьего курса, в основном, представлен уровень стрессоустойчивости чуть выше среднего (32%).

У студентов - психологов четвертого курса представлен средний уровень конкурентоспособности 28%. Высокий уровень выявлен у 12% студентов - психологов четвертого курса. У четверокурсников преобладающим является средний уровень стрессоустойчивости (52%). Высокий уровень стрессоустойчивости представлен среди 4% студентов - психологов четвертого курса.

Таким образом, можно говорить о нелинейности проявления высокого уровня конкурентоспособности среди студентов - психологов на разных этапах обучения, а именно на втором курсе наблюдается подъем, а на третьем курсе резкий спад показателя в процентном соотношении. На наш взгляд, это связано с динамикой мотивации учебно-профессиональной деятельности, которая снижается к третьему курсу, затем вновь возрастает. Полученные данные могут быть использованы в работе практических

психологов в сфере образования, должны учитываться в процессе формирования графика преподавания учебных дисциплин.

Список литературы

1. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев - Казань: Центр инновационных технологий, 2013. - 468 с.
2. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина - Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2002.- 400 с.
3. Психология личности: тесты, опросники, методики / сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. - М.: Геликон, 1995. - 220 с.
4. Сидорова Н.Н. Формирование конкурентоспособности старшеклассника в гимназии: автореферат дис. канд.пед.наук / Н.Н. Сидорова - Сургут, 2002. - 207с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Фетисова Т.А., Клепач Ю.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Сознание боится пустоты.

Пол Валери[6, с.8]

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена в последнее десятилетие возрастанием уровня зависимого поведения в подростковом возрасте, которая проявляется в ранней алкоголизации, наркомании, а также девиации в сфере межполовых отношений. В статье представлены результаты эмпирического исследования склонности к зависимому поведению подростков одной из общеобразовательных школ. В результате исследования получены данные, позволяющие выявить уровень наркотической, алкогольной и компьютерной зависимостей школьников.

Ключевые слова: аддиктивное поведение (зависимости), девиантное поведение, подростки, акцентуации характера.

Еще в древние времена люди применяли одурманивающие вещества с целью обезболивания, облегчения состояния тяжело больных людей. То есть стоит отметить, что лекарственные препараты создавались с благими намерениями и только сам человек нашел применение им с точки зрения нанесения вреда здоровью. В наше время наркомания, алкоголизм в извращенных видах, до сих пор остается проблемой государств, человечества, культур, наций, семей, самого человека. На сегодняшний день к уже существующим аддикциям добавляются новые – это непосредственно проявляется в компьютерной, игровой, интернет – зависимостях, что приводит к тому, что появилось целое поколение зависимых людей, которые не стремятся раскрывать свои задатки, способности, не стремятся к получению знаний и продуктивному взаимодействию с обществом; как оказалось, человек не способен справиться с этим информационным «оружием», обращает его на себя и во вне с разрушительным действием [6].

Аддиктивное поведение считается одной из форм девиантного, отклоняющегося от общепринятых в обществе норм, над которым берет власть определенный вид зависимости. В настоящее время существует множество условий, которые позволяют с легкостью распространять аддикции. Происходит смена стилей жизни, падает уровень мотивации получения обучения, обедняются эмоции, досуг становится малоинтересным и не впечатляющим. Причиной этого является возможность легко и быстро получать удовольствие, занимаясь просмотром развлекательных телепередач, компьютерными играми, употребляя алкоголь, наркотики [1].

Соврем Многие ученые выделили психологические и генетические аспекты предрасположенности к зависимому поведению. Бесспорен тот факт, что ребенок, который появился у пьющих родителей, будет иметь изначально предрасположенность к аддикции. Г.В. Старшенбаум отмечает: «Аддикты страдают синдромом дефицита удовольствия, который проявляется в постоянном ощущении скуки» [6, с.8]. Жизнь такого человека представляется серой, однообразной, ему необходима постоянная стимуляции к действию и стремлению к чему-либо, много сил затрачивается на поиск необходимых ресурсов. Выделяются несколько форм аддиктивного поведения как бегства от реальности. По Н.

Пезешкиану, к ним относятся следующие: бегство в тело (работа над своим внешностью и психической составляющей); бегство в работу или учебу; бегство в общение или наоборот, одиночество; стремление к иллюзорному миру и фантазиям. Все это можно приравнять к неспособности гармонично социализироваться [6].

Порой родители не могут определить для себя цели воспитания, в зависимости от обстоятельств они могут меняться, именно об этом в своей книге писал В.Д. Менделевич. Формулируя цель в общем, ею становится воспитание на уровне черт личности, то есть стремление к гармоничному характеру. «Гармоничные черты характера — это совокупность индивидуально-психологических стереотипов поведения, способствующих гармонизации обыденных межличностных взаимоотношений и избеганию межличностных и внутриличностных конфликтов» [4, с.44]. Основное место занимает адаптивность – приспособляемость человека к различным ситуациям, меняющимся условиям, а также эмоциональному (внутреннему или внешнему) принятию окружения. Она отражает значимость удовлетворения потребностей. Для того, чтобы человек находился в гармонии с собой и внешним миром, необходимо быть адаптивным, открытым для нового опыта. По А.Маслоу, выделяются самые важные качества самоактуализации – это спонтанность, простота, автономность, проблема центрации. Значение этого заключается в реалистичном представлении и преподнесении своих особенностей и черт характера. Соответственно, если происходит отторжение и непринятие нового, меняющегося состояния, то появляется дезадаптивность, разрушающее личность и отторгающее от социума поведение. Это происходит, когда человек стремится любыми способами добиться признания в обществе, быть на виду. Данное поведение может привести к девиантному поведению, а в нашем случае, к аддиктивному [4].

Склонность к зависимому поведению во многом определяется личностными особенностями. В.Д. Менделевич приводит примеры шести радикалов, все они могут проявляться в характерных чертах личности, но практически всегда существует один преобладающий тип. Истерический, характеризуется стремлением быть в центре внимания. Подходящей цитатой может являться следующая: «Не искушай меня без нужды» - Александр Пушкин [6, с.18]. Шизоидный, неспособность к эмпатическим, близким отношениям: «Чтобы быть собой – нужно быть с кем-то» [6, с.14]. Эпилептоидный, эмоциональная ригидность, склонность к длительному застреванию на каких-либо эмоциях. Психастенический, застенчивость, робость, нерешительность. Астенический тип характера, подчинение собственных потребностей желаниям других. Паранойяльный радикал характеризуется чрезмерной чувствительностью к неудачам на фоне завышенной самооценки. «В шесть лет я хотел быть Колумбом, в семь – Наполеоном, а потом мои притязания постоянно росли» - писал Сальвадор Дали [6, с.13]. В крайних своих проявлениях черты характера могут превратиться в акцентуации (заостренные черты личности), что приведет к формированию патологической личности [4].

По мнению С.А. Красненковой и И.И. Марковой, «...подростковый возраст характеризуется дисгармонией социально – нравственного и физического созревания, повышенной возбудимостью, неуравновешенностью, что может повлечь нарушение дисциплины, правил общественного порядка. Результатом фрустрации личности в связи с социальными запретами как компенсаторное часто выступает отклоняющееся поведение» [3, с.41]. Именно данные особенности определяют предрасположенность к зависимому поведению. По данным БУЗ ВО «Воронежского областного клинического наркологического диспансера», в 2014 году с диагнозом «употребление наркотиков с вредными последствиями» было зарегистрировано 162 подростка, тогда как в 2012 году, с этим же диагнозом, – 153 подростка, что говорит об увеличении случаев наркотической зависимости среди несовершеннолетних. С диагнозом «употребление алкоголя с вредными последствиями» было зарегистрировано 2018 случаев с участием подростков [2, с.8]. По данным регионального управления МВД по городу Воронежу, в 2015 году отмечается рост преступлений, совершенных подростками в состоянии алкогольного опьянения. Их число увеличилось с 14 до 25, а это значит, что число преступлений, совершенных подростками, увеличилось в 1,5 раза. Средний возраст начала употребления наркотиков составляет 15–16 лет. До 76% подростков в возрасте 14–16 лет имеют опыт употребления пива. По данным обследования школьников общеобразовательных школ, к одиннадцатому классу курят 60% юношей и 40% девушек, при этом в 15 лет каждый десятый имеет никотиновую зависимость.

Основной причиной перехода к зависимости принято считать конфликтные ситуации с родителями, закомплексованность, неуверенность в своих силах, отсутствие хобби и увлечений, можно отметить еще одно самое важное – уход от проблем, повседневности, неспособность и нежелание решать поставленные задачи, в иллюзорный, красочный мир компьютерных игр, виртуального общения, где не требуется особых

усилий и стремления. Изучив статистические данные происходящих событий в подростковой среде, нами было принято решение провести анонимное исследование склонности к зависимому поведению в одной из общеобразовательных школ г. Воронежа, в котором приняли участие учащиеся с 8 по 10 класс в количестве 74 человек. В качестве диагностического материала была использована методика склонности к зависимому поведению В.Д. Менделевича [4]. По результатам исследования были выявлены следующие показатели. По показателю «наркотическая зависимость»: низкий уровень выявлен у 14% от общего количества опрошенных; средний уровень выявлен у 49% испытуемых, 38% показали высокий уровень. Стоит отметить, что наибольшее количество учащихся с высоким уровнем наркотической зависимости проявился в 8 классе. По показателю «алкогольная зависимость»: низкий уровень выявлен у 49% опрошенных; средний уровень – у 32%; высокий уровень выявлен у 19% учащихся. По показателю «компьютерная зависимость»: низкий уровень аддикции у 40%; средний уровень выявлен у 36% учащихся; высокий уровень составил 24% от числа опрошенных.

Таким образом, в результате исследования подтвердилась высокая вероятность склонности подростков общеобразовательной школы к зависимому поведению по двум шкалам: «наркотическая» и «компьютерная». Полученные данные свидетельствуют о том, что происходит глобальное негативное влияние информационных технологий на формирование сознательной, гармонично-развитой личности подростка. Полученные данные могут быть использованы для разработки программы профилактики аддиктивного поведения среди подростков общеобразовательных школ.

Список литературы

1. Деларю В.В. Психология отклоняющегося поведения: учебно-методическое пособие / В.В. Деларю. – Волгоград, 2004. – 78 с.
2. Красненкова С.А. Развитие подростка и девиации подросткового кризиса: учебно-методическое пособие для студентов очной и заочной формы обучения по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» / С.А. Красненкова. – 2-е изд. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2015. – 360 с.
3. Красненкова С.А. Социализация подростков и риски асоциального поведения: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» / С.А. Красненкова, И.И. Маркова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2016. – 368 с.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие для ВУЗов / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
5. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. – М.: Когито-Центр, 2006. – 368 с.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Плотникова А. Л.

Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования, г. Самара

Важная задача общества – это социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья, успешность которой во многом зависит от умения детей справляться со стрессовыми ситуациями. Стратегии совладающего со стрессом поведения или копинг-стратегии стали активно изучаться в психологии во второй половине 20 века. Наиболее известными исследователями в этой области были Р. Лазарус (Richard S. Lazarus) и С. Фолкман (Susan Folkman) [6]. В современной психологии под копингом обычно понимаются произвольные и сознательные действия, направленные на устранение или уменьшение силы воздействия стрессогенного фактора на личность.

Исследователи психических защит и копинг-механизмов у детей И.М. Никольская и Р.М. Грановская [5] указывают, что для детей предпочитаемыми стратегиями совладания со стрессом являются эмоционально-ориентированные, направленные на устранение негативных эмоций, возникающих в стрессовой ситуации. Мальчики склонны использовать стратегии разрядки внутреннего напряжения путем агрессивного поведения. Девочки ориентированы на поиск эмоциональной поддержки и помощи другого лица для решения проблем. Также для детей характерны копинги: переключение на альтернативную деятельность, разрешение проблемной ситуации через активные действия, уход (дети стремятся к уединению).

В возрасте 10-11 лет у детей увеличивается способность использовать интеллектуальные копинг-стратегии, которые направлены на изменение субъективной оценки реальности. Это связано с совершенствованием словесно-логического мышления, с развитием мыслительной операции абстрагирования, улучшением критичности мышления.

В развитии копинг-стратегий, по данным А.Г. Илюхина, ключевыми возрастными периодами являются 14-15 и 20-22 года. Это объясняется тем, что в 14-15 лет происходит интенсивное развитие самосознания подростка, а в 20-22 года личность усваивает новые социальные роли в связи с изменением в социальных взаимоотношениях с людьми. В юношеском возрасте появляется способность управлять реакциями на стресс, структурировать свое окружение, прогнозировать долговременные последствия своих действий, осуществлять стратегическое планирование достижения жизненных целей, имея дело с локальными стрессами [4].

Исследование семейных копинг-стратегий в семьях, воспитывающих детей-инвалидов, показало, что доминирующим является копинг, направленный на избегание решения проблемы, за счет социального отвлечения вне семейного круга. В семьях, воспитывающих условно здоровых детей, совладающее поведение направлено на: 1) решение задачи, или 2) эмоциональное реагирование, или 3) избегание решения проблемы [3].

Изучение копинг-стратегий и защитных механизмов у детей с двигательными нарушениями (7-10 лет) выявило, что дети с ДЦП более склонны к внутренней эмоциональной фиксации на фрустрирующем событии, чем их здоровые сверстники, а также обнаруживают тенденцию самообвинения в стрессовой ситуации. В отличие от них, детям без двигательных нарушений свойственна активная позиция в стрессовых ситуациях, они чаще демонстрируют агрессивные реакции, ищут причины происходящих событий во внешних обстоятельствах или людях [1].

Для всех младших школьников характерно частое использование копинг-стратегии, ориентированной на избегание проблемы. Дети-инвалиды более склонны к использованию эмоционально-ориентированных копингов, а дети без двигательных нарушений чаще используют копинг «поиск социальной поддержки». Больные дети реже используют более активные копинги, предпочитая уединяться при возникновении сложной для них ситуации.

У здоровых детей, в отличие от детей с двигательными нарушениями, наблюдаются разнообразные способы совладающего поведения, тогда как репертуар наиболее часто используемых копинг-стратегий у детей с двигательными нарушениями достоверно ограничен. Причем формирование копинг-стратегий у здоровых детей и детей с компрессионными переломами связано в большей степени со вторичными защитными механизмами личности, а у детей с врожденной двигательной патологией – с первичными. В группе здоровых детей доминируют такие защитные механизмы, как компенсация, реактивные образования и замещение. В группе детей с врожденной двигательной патологией – вытеснение и проекция.

Дети без двигательных нарушений и дети с компрессионными переломами, в отличие от детей с врожденными формами двигательной патологии (церебральный паралич, сколиоз) отличаются большей активностью, а также обостренной потребностью в самостоятельности. Для детей с врожденными формами двигательных нарушений свойственно большее количество конфликтов, связанных с витальными потребностями.

Родители детей с ДЦП склонны к инфантилизации ребенка – они воспринимают ребенка беззащитным, неспособным, что в значительной степени затрудняет его самостоятельность, активность. Наблюдается тенденция к негативной оценке ребенка в целом, как маленького неудачника, что отражает искаженное восприятие родителями ребенка, недоучет его личностного и интеллектуального потенциал.

Исследование копинг-стратегий у подростков с двигательными нарушениями (ДЦП) показало, что по сравнению со сверстниками без двигательных нарушений, они достоверно чаще используют копинг «планирование решения проблемы», а подростки без двигательных нарушений – «поиск социальной поддержки» [2]. Также дети с ДЦП несколько чаще, чем их здоровые сверстники, используют копинги

«самоконтроль», «положительная переоценка», «дистанцирование». Дети без двигательных нарушений чаще используют копинги: «бегство – избегание проблемы», «принятие ответственности», «конфронтация». Здоровые подростки примерно с одинаково высокой частотой в стрессовых ситуациях используют копинг «дистанцирование», «принятие ответственности» и «бегство – избегание».

Подростки с ДЦП чаще прибегают к различным ситуативно-специфическим стратегиям, из которых в качестве продуктивных можно отметить: планирование решения проблемы и самоконтроль, что, вероятно, связано с двигательными трудностями этих детей. В трудных ситуациях у подростков с ДЦП чаще возникают агрессивные или аутоагрессивные реакции, по сравнению со сверстниками без двигательных нарушений.

В целом, анализ научной литературы показывает, что онтогенетически первыми появляются эмоционально-ориентированные копинги, затем – копинг «поиск социальной поддержки», затем – в возрасте 14-15 лет – совершенствуются проблемно-ориентированные копинги.

Дети младшего школьного возраста с ДЦП, по сравнению со здоровыми сверстниками, более склонны к застреванию на негативных эмоциях, к самообвинению, к уединению в стрессовой ситуации. Дети без двигательных нарушений чаще демонстрируют агрессивные реакции и чаще прибегают к копингу «поиск социальной поддержки». Для всех детей в этом возрасте доминирующей является стратегия «избегание проблемы». Репертуар используемых копингов шире у здоровых детей.

В подростковом возрасте картина несколько иная. Подростки с ДЦП чаще используют копинг «планирование решения проблемы», а подростки без двигательных нарушений – «поиск социальной поддержки». У детей-инвалидов чаще в подростковом возрасте чаще возникают агрессивные и аутоагрессивные реакции по сравнению со здоровыми сверстниками.

В целом, младшие школьники с ДЦП, по сравнению со здоровыми сверстниками, более склонны к застреванию на негативных эмоциях, к самообвинению, к уединению в стрессовой ситуации. Дети без двигательных нарушений чаще демонстрируют агрессивные реакции и чаще прибегают к копингу «поиск социальной поддержки». Для всех детей в этом возрасте доминирующей является стратегия «избегание проблемы». Подростки с ДЦП чаще используют копинг «планирование решения проблемы», а подростки без двигательных нарушений – «поиск социальной поддержки». У детей-инвалидов чаще в подростковом возрасте чаще возникают агрессивные и аутоагрессивные реакции по сравнению со здоровыми сверстниками. Репертуар используемых копингов шире у здоровых детей.

Список литературы

1. Вербрюгген А.А. Защитные механизмы и копинг-стратегии у детей с двигательными нарушениями и их родителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2008. 18 с.
2. Зайцева Е.С., Маракушина И.Г. Психологический анализ копинг-стратегий у подростков с детским церебральным параличом // Современные проблемы науки и образования. № 3. 2014. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13198> (дата обращения: 26.07.2017).
3. Зуев К.Б. Структура совладающего поведения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 26-28 сент. 2013 г.): в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. Т. 2. С. 42-43.
4. Илюхин А.Г. Копинг-стратегии: функционирование и развитие в онтогенезе // Развитие копинг-стратегий у студентов в ситуациях интеллектуальных испытаний: дис. ... кандидата психол. наук. Тамбов, 2011. С. 40-46.
5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
6. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 446 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ, ПРОХОДЯЩИХ КУРС РЕАБИЛИТАЦИИ В КОМПЛЕКСНОМ ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Ушачева Ю.В., Ананьева М. В.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

Комплексный центр социального обслуживания населения (КЦСОН) представляет собой особое государственное учреждение, деятельность которого направлена на организацию соответствующей помощи для лиц, которые оказались в трудной жизненной ситуации.

В целом, КЦСОН создан для обслуживания несовершеннолетних от 3 до 18 лет, оставшихся без попечения родителей, безнадзорных, беспризорных детей, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, несовершеннолетних из малообеспеченных семей, нуждающихся в экстренной социальной помощи.

В центре функционирует стационарное отделение с круглосуточным пребыванием для обеспечения социальной реабилитации несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, в условиях круглосуточного пребывания в учреждении.

В отделении сформированы реабилитационные группы, объединяющие несовершеннолетних по возрасту.

Продолжительность пребывания несовершеннолетнего в отделении определяется курсом прохождения реабилитации, установленным консилиумом или заявлением законного представителя.

С дошкольниками проходящими курс реабилитации в комплексном центре социального обслуживания населения работают педагог-психолог, социальный педагог, дефектолог, инструктор по труду, инструктор по физической культуре, педагог-организатор, воспитатели.

Основными задачами деятельности стационарного отделения с круглосуточным пребыванием являются: выявление и анализ факторов, обусловивших социальную дезадаптацию несовершеннолетних; определение форм и степени дезадаптации, особенностей личностного развития и поведения несовершеннолетних; разработка и реализация индивидуальных и групповых программ социальной реабилитации несовершеннолетних, включающих комплекс мероприятий, направленных на вывод их из трудной жизненной ситуации; экспертиза результатов социальной реабилитации несовершеннолетнего в учреждении и разработка мероприятий по постреабилитационной адаптации и закреплению результатов.

Мы рассмотрим организацию психологического сопровождения детей 5-7 лет, проходящих курс реабилитации в комплексном центре социального обслуживания населения в стационарном отделении для несовершеннолетних с круглосуточным пребыванием.

Под психологическим сопровождением мы понимаем систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка.

Целью психологического сопровождения ребенка проходящего курс реабилитации в комплексном центре социального обслуживания населения является обеспечение нормального развития ребенка. Данная цель конкретизируется в следующих задачах: помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения и социализации; предупреждение возникновения более серьезных проблем развития ребенка; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) детей, родителей.

Основными направлениями психологического сопровождения являются: психодиагностика, коррекция и развитие, психопрофилактика, психологическое консультирование, психологическое просвещение.

Наше исследование показало, что дети пяти – семи лет проходящие курс реабилитации в КЦСОН имеют повышенную отвлекаемость, неусидчивость, неустойчивое внимание, недостаточный уровень самоконтроля. У них разный уровень кругозора, запаса конкретных знаний. В разной степени дети овладели мыслительными операциями, наблюдается снижение объема памяти.

Пестрая картина наблюдается в проявлениях самооценки детей пятого – седьмого года жизни (58% из них имеют низкую самооценку) и в особенностях их поведения. Так агрессивность наблюдалась у 39%

детей исследуемой выборки, обидчивость - 28%, эмоциональная отгороженность - 33%, наличие страхов - 64%, тревога - 74%, скованность - 33%, заторможенность - 33%, застреваемость - 33% .

Все выше сказанное доказывает, что необходима систематическая работа психолога с детьми, проходящими курс реабилитации в КЦСОН, который совместно с педагогами выстроит комплекс психологического сопровождения, чтобы помочь детям в преодолении психологических проблем.

Организацию сопровождения детей в центре осуществляет медико-психолого-педагогический консилиум, который принимает коллективное решение о мерах психолого-педагогического и оздоровительного воздействия, а также осуществляет: координацию деятельности всего коллектива по психолого-педагогическому сопровождению ребенка; диагностику уровня психического развития детей; индивидуальные и групповые занятия психолога; ведение индивидуальной психологической карты развития ребенка; составление маршрута сопровождения ребенка; консультативную психологическую помощь педагогам; консультативную психологическую помощь родителям детей.

Первостепенным и значимым этапом психологического сопровождения детей центра является диагностика психического развития.

Ее основой является комплексная многоаспектная квалификация состояния ребенка. Конечным итогом такой комплексной психологической диагностики становится описание уровня сформированности высших психических функций, мотивационно-волевой (в том числе зрелости произвольных форм поведения) и эмоционально-личностной сфер ребенка.

В ходе данной психологической диагностики (в рамках многоуровневого подхода) педагог-психолог выявляет основные причины той или иной специфики поведения ребенка и на базе этого анализа определить пути развивающей или коррекционной работы.

Так как в поведении детей дошкольного возраста, проходящих курс реабилитации в КЦСОН, часто встречаются нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность), задержка психического развития и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи) в обязательную программу психологического обследования детей мы добавили диагностику нарушений поведения.

Осложнения психического и личностного развития ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами: 1) ошибками воспитания или 2) определенной незрелостью, минимальными поражениями нервной системы. Очень важно, поэтому своевременно выявить истинные причины поведения ребенка и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним.

Вторым важнейшим направлением психологического сопровождения детей, проходящих курс реабилитации в КЦСОН, составляет развивающая и коррекционная работа с дошкольниками.

Её целью является создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекция отклонений психического развития.

Эта работа предполагает активное воздействие на процесс психического развития и формирования личности дошкольника при сохранении индивидуальности ребенка, осуществляемое на основе совместной деятельности педагога-психолога, воспитателей, дефектолога, инструктора по физической культуре, инструктора по труду.

С детьми проводятся специально организованные развивающие занятия в игровой форме, которые помогают ребёнку адаптироваться к условиям жизни.

Развивающие занятия на каждом году сопровождения имеют определённую направленность:

- для детей 4-летнего возраста занятия ориентированы на развитие двигательной сферы, сенсорного восприятия и психологическое раскрепощение;

- для 5-7летнего возраста – на развитие высших психических функций и речевой активности, формирования коммуникативных навыков, подготовку к обучению в школе.

Занятия разработаны с учётом возрастных особенностей и основных видов деятельности, способствующих развитию детей дошкольного возраста, которыми являются общение и игра, поэтому взаимодействие ребёнка и взрослого в процессе занятий построено в форме игрового общения. Для поддержания интереса детей в процессе занятий предусмотрено музыкальное сопровождение упражнений и игр, чередование видов деятельности: упражнения и беседы сменяются подвижными играми.

Таким образом, психокоррекционная система в КЦСОН представляет собой дифференцированные циклы игр, специальных и комбинированных занятий, направленных на стабилизацию и структурирование психического развития детей.

Примерные коррекционно-развивающие программы:

1. Программа «Познавательное развитие дошкольников» (направлена на формирование навыков произвольного поведения, обучение детей умению выражать свои мысли, развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, образного и логического мышления, мелкой моторики)

2. Программа «Развитие эмоциональной сферы детей» (направлена на развитие умения дифференцировать эмоции, отреагирование негативных эмоций, преодоление страхов, тревожности).

3. Программа «Давайте жить дружно» (направлена на формирование умений, устанавливать контакты, слушать и понимать других, отстаивать свою позицию развитие самостоятельности, уверенности в себе, формирование эмпатии).

Третьим важнейшим направлением психологического сопровождения детей, проходящих курс реабилитации в КЦСОН является психологическое консультирование, которое необходимо для оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказания им психологической помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы воспитания и развития детей.

Задачи психологического консультирования: эмоциональная поддержка; повышение психологической компетентности родителей; изменение отношения к проблеме; разрешение личных проблем родителей, накладывающих отпечаток на характер воспитания дошкольников.

Психологическое консультирование в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения обозначается как система коммуникативного взаимодействия психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера.

Данное взаимодействие осуществляется по запросу администрации, родителей и педагогов. Результатом взаимодействия является удовлетворение «реального» запроса и выработка рекомендаций коррекционно-профилактического и информативного характера.

Необходимо отметить специфику психологического консультирования в условиях центра. Она заключается в опосредованном характере консультирования, т.е. направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запрашивающих психологическую помощь.

Таким образом, под психологическим сопровождением детей дошкольного возраста, проходящих курс реабилитации в КЦСОН, понимается целостная, системно сформированная деятельность педагога-психолога, в ходе которой формируются психологические и педагогические условия с целью эффективного развития каждого ребенка.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ИССЛЕДОВАНИЕ КИНОПРЕДПОЧТЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Ковалева Т.А.

Развитие личности подростков Московский педагогический государственный университет,
г. Москва

Развитие личности подростков является краеугольным камнем современного образования и непреложным законом для психологов и для педагогов. Современная культура, трансформирующая на глазах в культуру визуального [7-9], требует от взрослеющего поколения новых компетенций и способностей, в том числе связанных с пониманием визуального текста, с возможностью ориентироваться в пространстве медиасреды, управлять бурлящими информационными потоками [1-6]. Социально-психологические исследования показывают, что учащаяся молодежь в среднем читает не более 2-3 художественных книг в месяц, но, при этом практически каждый день смотрит фильмы. Однако способствует ли такая частота формированию культуры просмотра и понимания фильма? По мнению ученых, культура понимания художественных фильмов, как и любых других медиатекстов – крайне низка [2-5;10], равно как и культура выбора фильма для просмотра. В частности, показано, что 80 процентов

студентов гуманитарных вузов более или менее осознанно подходит к выбору книг для чтения, и при этом не имеет субъектного отношения к выбору фильмов [2]. Как известно, осознанное отношение к социокультурным нормам, позиционность и рефлексивная составляющая самосознания активно формируется, начиная с младшего подросткового возраста [5; 8]. Одна из задач данного пилотажного исследования - выявление особенностей формирования культуры кинопросмотров и кинопредпочтений у младших подростков. С этой целью двум разным группам подростков от 10 до 12 лет по 15 человек каждая было предложено сыграть в игру «Трудный выбор», разработанную Н.Б. Ковалевой [2; 3]. В одной из коммуникативно-модельных ситуаций предлагался следующий выбор: «Вам нужно обязательно посмотреть один из двух фильмов: 1. «Боливар не выдержит двоих» и 2. «Время собирать камни». Какой фильм Вы выберете и почему»? Помимо обоснования собственного выбора участникам игры предлагалось еще два задания: 1. Описать самый яркий эпизод из выбранного фильма 2. Дать совет кинорежиссеру. Рассмотрим полученные результаты. На рисунке 1 представлены ответы 15 человек (5 отряд лагеря детского отдыха «Роднички»)

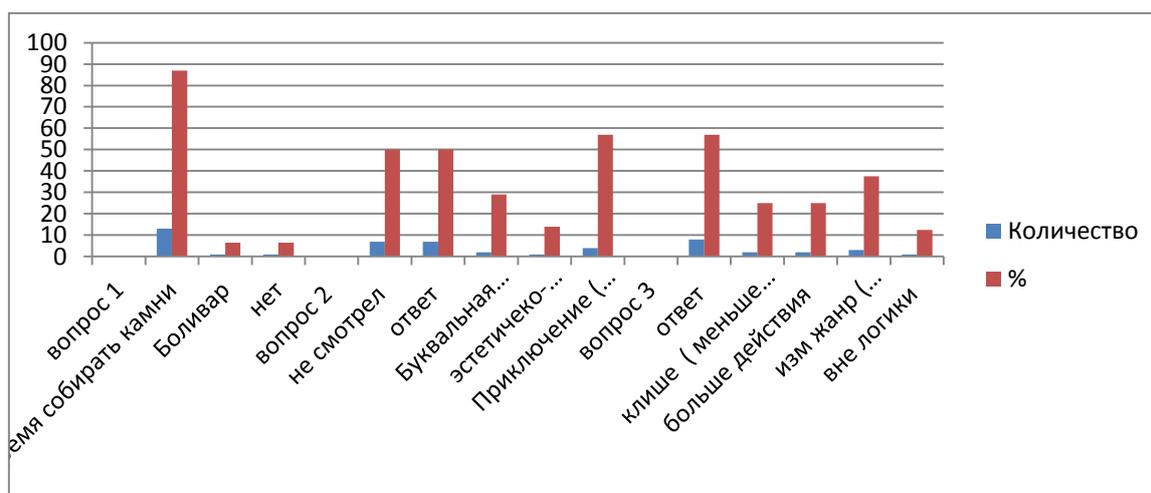


Рисунок 1. Трудный выбор. Ответы 5 отряда (10-12 лет)

Можно зафиксировать следующие факты. Большая часть подростков выбрала второе название (87 %) и выдвинула в качестве аргумента, что оно интереснее (дальнейший контент-анализ покажет, что это связано не столько с познавательным интересом, сколько с желанием развлечься) и лишь единожды выбор сделан от противного – «Не знаю Боливара». Можно предположить, что такой выбор связан с тем, что образное метафорическое название ценится больше, однако при ответах на следующие вопросы название трактуется прямолинейно, метафора ускользает. Значит ли это, что образность привлекает, но средств для ее интерпретации и понимания пока нет, или название выбирается на других основаниях – сказать трудно: ответ на этот вопрос требует дополнительного исследования. Так или иначе, как и большинство участников данной коммуникативно-модельной игровой ситуации, младшие подростки выказывают однозначное предпочтение фильму с названием «Время собирать камни». На второй вопрос в принципе стали отвечать только 50% участников игры - остальные честно ответили, что «не смотрели» или другими словами не приняли игру. В ответах ребята демонстрируют свои содержательные предпочтения. Можно видеть, что большая часть из них в качестве центрального эпизода предлагает напряженный приключенческий сюжет, выстраиваемый вокруг сбора алмазов или других драгоценностей (57 %). 2 человека дают буквальную трактовку («люди или рабы собирают камни») центрального эпизода, то есть демонстрируют отсутствие готовности «включить воображение». Еще один человек восхищается пейзажем. Последний тип ответа также можно считать «уходом», так как он универсален и не зависит от ключевого названия. Таким образом, половина подростков имеет достаточно развитое воображение и демонстрирует готовность начать погружаться в ткань фильма и обсуждать его, однако при этом демонстрирует сложившееся отношение к кино как развлекательному жанру. Вторая половина – в принципе пока не готова «вживаться» в художественную ткань фильма. Интересно содержание ответов на третий вопрос. Здесь важно отметить, что часть подростков (25 %) в соответствии с возрастными особенностями просто повторяет клише, которые часто встречаются в мире взрослых: «долгой рабов и спецэффекты». На «вмененный» характер такого понимания указывает не соответствие содержания «выделяемого эпизода» предлагаемой критике. Так вначале рекомендуют спецэффекты, и тут же их советуют убрать. Другая часть отряда (те же 25 %)

предложила еще больше усилить приключенческий характер фильма, сделать его более напряженным и развлекательным. Наконец, почти 40 % предложила изменить жанр – снять фантастику, фэнтези или что-то «о нас». Данный факт свидетельствует о том, что у подростков складываются альтернативные предпочтения, хотя не совсем понятно, что же мешало представить главный эпизод фильма в этом жанре? Видимо, здесь сказывается то, что позиция пока у младших подростков – чисто потребительская и вкус отформатирован масс медиа. Ответ на вопрос «Что может быть лучше детектива?» - прост: «фэнтези» или «фантастика».

Рассмотрим результаты другой группы младших подростков, представленные на рисунке 2. На первый взгляд ситуация иная.

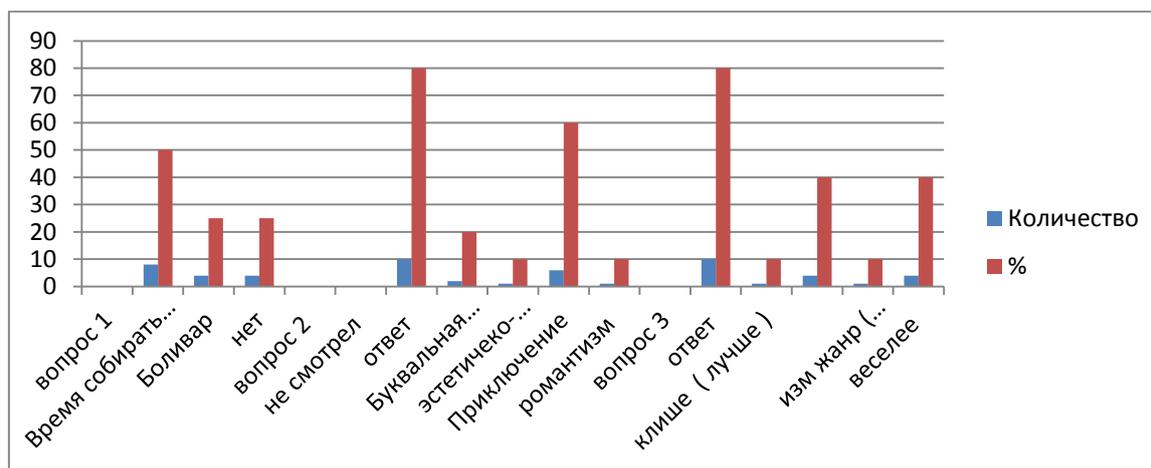


Рисунок 2. Трудный выбор. Подростки 10-12 лет

Действительно, в этот раз целых 4 человека (25%) выбирают «Боливара». Неожиданный выбор связан с тем, что один из участников видел фильм Леонида Гайдая «Деловые люди» (1962), отснятый по рассказу О. Генри «Дороги, которые мы выбираем». В результате еще три человека под его влиянием выбирают этот фильм лишь с одним восклицанием: «Сделать его веселее!», что вполне соответствует таким возрастным особенностям младших подростков как высокая зависимость от мнения сверстников и вообще среды. При этом сам эрудит, воспроизводит как главный эпизод исключительно сюжетную линию, связанную с убийством и дает рекомендацию режиссеру усилить звук. Интересно, что метафорический смысл некогда крылатой фразы – утерян, и не только подростки, но и взрослые воспринимают ее буквально: «Конь, который не сможет увезти двоих». А ведь речь-то про выборы и судьбу.

Однако ответы остальных детей – имеют высокий процент корреляции с ответами подростков первой группы, изобличая потребительское отношение к фильмам как развлекательному жанру. В целом ответы раскрывают такие характеристики самосознания младших подростков как зависимость от некритично усвоенного мнения взрослых, отсутствие критериев и опор для самоопределения в мире медиа, погруженность в индустрию развлечений, стремление к спецэффектам, яркости, динамичности, напряженности сюжета, что и определяет их эстетический канон «хорошего кино».

Таким образом, данное исследование подтверждает преобладание потребительского отношения к художественным фильмам как к развлечению, отсутствие субъектного отношения к выбору фильмов для просмотра у младших подростков, низкую культуру кинопредпочтений, определяемую такими критериями как наличие спецэффектов, динамичность, яркость, скорость – вполне в духе канонов «Entertainment». Как следствие происходит усугубление феноменов метафорической слепоты, мозаичности сознания, жизни в потоке [1; 3; 5]. Соответственно перед педагогами и психологами встает задача поиска эффективных средств воспитания визуальной культуры и способностей понимания медиатекста как ресурсов развития личности. Исследование возможностей современных медиаобразовательных технологий в решении данной проблемы составляет перспективы дальнейших исследований.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40. С. 1.
2. Ковалева Н.Б. Исследование субъектности культурных предпочтений студентов первых курсов на основе рефлексивно-позиционного подхода // Вестник Челябинского пед. университета. 2016. №1. С. 39-45
3. Ковалева Н.Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 9-25.
4. Ковалева Т.А. Визуальная культура как основа современного образования. Электронный научный журнал. 2016. № 6 (9). С. 262-268.
5. Наумова С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков // Психологические науки. № I (17), 2016. С.6-8.
6. Поличко А. Киноязык, объясненный студенту. Художественно-педагогические диалоги. Главы из книги. Часть 3. М., 2004. С.
7. Савчук В. В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб. 2013. 338 с.
8. Слободчиков В. И. Антропология образования - как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138-142.
9. Смирнов С. Психология восприятия образа: проблема психического воздействия. М.: Изд. МГУ, 1985
10. Федоров А.В. Обладает ли современная молодежь стихийно сформированным высоким уровнем медиакомпетентности? // Медиаобразование, 2014. № 2. С. 82-89

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД

Январь 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2017г.

Февраль 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2017г.

Март 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2017г.

Апрель 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2017г.

Май 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2017г.

Июнь 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2017г.

Июль 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2017г.

Август 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «Педагогика, психология и образование: от теории к практике», г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2017г.

Сентябрь 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии», г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2017г.

Октябрь 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития», г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2017г.

Ноябрь 2017г.

IV Международная научно-практическая конференция «О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики», г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2017г.

Декабрь 2017г.

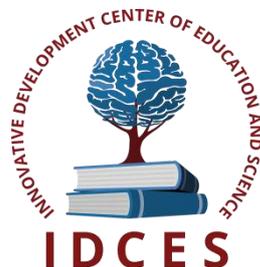
IV Международная научно-практическая конференция «Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире», г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2018г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Педагогика, психология и образование:
от теории к практике**

Выпуск IV

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 августа 2017 г.)**

**г. Ростов-на-Дону
2017 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.08.2017.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 10,4.
Тираж 250 экз. Заказ № 084.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.